



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 **А. П. УСОЛЬЦЕВ**  
*ответственный редактор*

**А. И. СУЕТИНА**  
*выпускающий редактор*

**И. С. ПИРОЖКОВА**  
кандидат филологических наук  
*заведующий отделом перевода*

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

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Принципы издательской деятельности журнала «педагогическое образование»</b> .....	6
--	---

## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Новолодская Е. Г., Моисеева Л. В.</b> РАЗВИТИЕ ЗДРАВСТВОРЧЕСКИХ ИДЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ XVIII ВЕКА .....	7
---	---

## ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Велетень Ольга Сергеевна</b> ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6 КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПРИЗНАКИ ДЕЛИМОСТИ» .....	16
<b>Забара Л. И., Якина Л. Н.</b> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МХК КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБОБЩЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ .....	20

## МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Андреев В. В., Герова Н. В.</b> АДАПТАЦИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА УПРАВЛЕНИЯ ДОКУМЕНТАЦИЕЙ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ .....	25
<b>Иваненко Марина Анатольевна</b> К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ .....	30

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Аксенова Ольга Владимировна</b> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЫ .....	34
<b>Заварзина Н. Ю., Кульбах О. С., Зинкевич Е. Р.</b> СЕТЕВОЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИЯ СЕНСОРНЫХ СИСТЕМ И ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» .....	37
<b>Кузьмина Т. А., Семенова И. Н.</b> ТЪТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	42
<b>Оспенникова Е. В., Яковлева И. В.</b> МОДЕЛИ ПРИМЕНЕНИЯ СЕТЕВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ В ОБУЧЕНИИ .....	46
<b>Сергеев С. Ю.</b> РОЛЬ БИБЛИОТЕК В ЭФФЕКТИВНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ .....	52

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Аклас Хусейна ДоХам</b> ВЛИЯНИЕ ВЫСОКОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ ТРЕНИРОВОК НА ПЛОВЦОВ В СОРЕВНОВАНИЯХ ДЛЯ ИГРОКОВ НА ВЫСШЕМ УРОВНЕ .....	58
<b>Бляхман Ф. А., Телешев В. А., Шкляр Т. Ф.</b> НАСТРОЙКА СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ К ТРЕБОВАНИЯМ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА .....	62
<b>Гетман Н. А., Педан Т. Н.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .....	66

<b>Петрова Л. Е.</b> УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ПРИОБРЕТЕНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ИНДИКАТОР ИХ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	70
<b>Саламатина Ю. В.</b> ЭМПАТИЙНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ.....	76
<b>Сорокина И. Р.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	79
<b>Хашем Ю. Хассан, Гришин А. В. (перевод)</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ФУТБОЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ АККЛИМАТИЗАЦИИ НА УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ СБОРАХ.....	85

### ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

<b>Кашина Н. И.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАЗАКОВ-КАДЕТ.....	89
<b>Цепенникова А. Н.</b> ИСКУССТВО БЫТЬ СЧАСТЛИВЫМ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАССКАЗОВ Н. А. ТЭФФИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 11 КЛАССЕ .....	94
<b>Черкесова Е. В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА.....	99

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Белоусова Н. С.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ .....	103
<b>Бессонова Н. М.</b> ОБУЧЕНИЕ РЕГУЛЯЦИИ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОСТОЯНИЙ ОБРАЗАМИ ВОООБРАЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРЕНИНГА .....	108
<b>Водяха Сергей Анатольевич</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КРЕАТИВНЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ .....	113
<b>Коробицин Д. В.</b> ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ НИЗКОГО СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА СТУДЕНТОВ.....	117
<b>Печеркина А. А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ .....	122
<b>Хашем Ю. Хассан, Терентьев А. Е. (перевод)</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ИГРОКАМИ ФУТБОЛЬНОЙ КОМАНДЫ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ФУТБОЛИСТОВ К УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРАНАХ С ПРИРОДНО-КЛИМАТИЧЕСКИМИ УСЛОВИЯМИ, ОТЛИЧАЮЩИМИСЯ ОТ ПРИВЫЧНЫХ.....	126

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Даллакян Т. Е.</b> ШКОЛА – СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ЦЕНТР КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ .....	131
<b>Кашина Н. И.</b> ПРОБЛЕМА ОСВОЕНИЯ КАЗАКАМИ-КАДЕТАМИ УРАЛА МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОРЕНБУРГСКОГО И УРАЛЬСКОГО КАЗАЧЕСТВА.....	135

<b>Пекарских Н. И.</b> КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КАК СРЕДСТВО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА .....	140
<b>Попова Н. Е., Лобут А. А.</b> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – НОВАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ.....	145
<b>ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Василенко С. С.</b> КОНЦЕПТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ .....	151
<b>Кривошекова А. С.</b> МЕТОД ФОНЕТИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	156
<b>Нефёдов О. В.</b> ПРИНЦИПЫ РАЦИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ.....	162
<b>Овечкина Ю. Р.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....	166
<b>Плотникова С. В., Чиликова И. А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	170
<b>ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>	
<b>Гутрина Л. Д.</b> «ОДОМАШНИВАНИЕ» КУЛЬТУРЫ В ЛИРИЧЕСКОЙ КНИГЕ М. БОРОДИЦКОЙ «ОДА БЛИЗОРУКОСТИ»: МАТЕРИАЛЫ К УРОКАМ ПО СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	176
<b>Лаптев И. Г.</b> ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ПУТЬ АКТИВИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	182
<b>Кашина Н. И., Тагильцева Н. Г.</b> К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАЗАКОВ-КАДЕТ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА.....	188
<b>Чернова Л. В.</b> ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМУ ИСКУССТВУ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ПЕВЧЕСКОЙ ШКОЛЫ.....	192
<b>ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ</b>	
<b>Пашенко Ю. А.</b> «КЛАССИЧЕСКИЕ» МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ГЕРМАНИИ .....	198
<b>Утемуратова Б. К.</b> ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА.....	202
<b>ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ</b>	
<b>Андрюнина А. С.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ.....	205
<b>Герова Н. В., Ежик И. Г.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ГРУППЕ НА БАЗЕ ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	210

# ПРИНЦИПЫ ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖУРНАЛА «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

---

## 1. Доступность информации

Научный журнал представляет собой открытое пространство для развертывания дискуссий, массовых обсуждений положения дел и перспектив развития в такой жизненно важной для общества области, как образование. Задачу привлечения к научно-педагогическому творчеству широких слоев образовательного сообщества можно успешно решить при помощи современных информационных технологий.

## 2. Оперативность информации

Научный журнал обеспечивает оперативное информирование профессионалов и заинтересованных лиц о результатах исследований, о важных процессах, происходящих в отрасли, содержании нормативных актов правительства, Министерства образования РФ, о концептуально-методологических подходах, разрабатываемых и предлагаемых Российской академией образования.

## 3. Общественная значимость и стратегическая направленность материалов

В научном журнале публикуются научные статьи, содержащие определенную общественно значимую научную информацию, раскрывающую тему с учетом интересов аудитории. Статьи, опубликованные в журнале, отражают стратегию развития образования, образовательную политику, инновационные процессы, рефлексию педагогической деятельности – все многообразие аспектов данной сферы.

## 4. Независимая экспертиза материалов

Редакция журнала обеспечивает качественную и независимую экспертизу представляемых материалов.

## 5. Объективность, достоверность и точность информации

Журнал предоставляет объективную, достоверную и точную информацию, основанную на фактах и сведениях из достоверных источников с четким разграничением фактов и комментариев.

## 6. Плюрализм мнений

Журнал освещает проблемы системы образования, отражает диапазон мнений, имеющих значение для освещаемой темы, стремится к справедливости и открытости и передаче самых важных точек зрения при анализе направленности и конфликтности взглядов.

Все стороны, участвующие в обсуждении спорных вопросов, пользуются одинаковыми правами для высказывания своей позиции.

## 7. Разнообразие тем и принцип равенства

Журнал предлагает широкий спектр тематических рубрик, освещает разнообразные темы, без предпочтения отдельным темам в ущерб другим, на всей территории Российской Федерации, в интересах всего населения, с учетом этнического, национального и культурного разнообразия страны.

## 8. Ответственность перед аудиторией

Редакционная коллегия научного журнала несет ответственность перед широкой педагогической аудиторией за содержание публикуемых материалов и создание механизмов обратной связи с авторами публикаций.

## 9. Беспристрастность и сбалансированность

Личные взгляды редакторов, экспертов журнала должны остаться вне рамок готовых материалов. При наличии различных точек зрения следует освещать позицию каждой из сторон.

## 10. Независимость и непричинение вреда

Редакция показывает события такими, какие они есть, независимо от мнения различных групп интересов. Не публикуются материалы, содержащие оскорбительные выражения, проявления агрессии и дискриминации, разжигающие межнациональную и расовую рознь, нарушающие международные правовые нормы и законодательство.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(091)5  
ББК 4403(2)5

ГСНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.02

## **Новолодская Елена Геннадьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры сервиса и туризма, Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина; 659333, г. Бийск, ул. Советская, 11, к. 10; e-mail: novolodskayaEG2508@mail.ru.

## **Моисеева Людмила Владимировна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естествознания и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: moiseeva@uspu.ru.

### **РАЗВИТИЕ ЗДРАВСТВОРЧЕСКИХ ИДЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ XVIII ВЕКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** физическое воспитание; здоровье; здоровьесбережение; здоровый образ жизни.

**АННОТАЦИЯ.** Выявляются и анализируются основные тенденции развития здравстворческих идей в истории российского образования и просвещения XVIII в. Рассматриваются особенности организации здорового образа жизни подрастающего поколения в образовательных учреждениях, в крестьянских и дворянских семьях. Теория и практика здоровьесбережения раскрываются во взаимосвязи и взаимообусловленности развития педагогической мысли и медицинской науки.

## **Novolodskaya Elena Gennadiyevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Service and Tourism, Shukshin Altai State Academy of Education (Biysk, Altai).

## **Moiseyeva Liudmila Vladimirovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Natural Sciences and Methods of Teaching in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **THE DEVELOPMENT OF HEALTH CREATION IDEAS IN THE SYSTEM OF EDUCATION AND ENLIGHTENMENT OF THE 18TH CENTURY IN RUSSIA**

**KEY WORDS:** physical education; health, health creation; healthy lifestyle.

**ABSTRACT.** Main tendencies in the development of health creation ideas in the history of Russian education and the enlightenment of the 18 century are analyzed. Some characteristic features of organizing of healthy living in educational establishments, peasant and noble families are described. Theory and practice of health preservation are discovered in interconnection and interdependence of pedagogical thought and medical science development.

Одной из актуальных проблем современности является формирование и развитие культуры здоровья и здорового образа жизни у подрастающего поколения, убеждений и нравственных установок личности, обуславливающих здравстворческое поведение. В свете данной проблемы возникает необходимость проведения ретроспективного анализа развития здравстворческих идей в системе отечественного образования (здоровье следует понимать в сочетании всех его компонентов – соматическое, физическое, социальное, духовно-нравственное, личностно-творческое и пр.).

Развитие здравстворческих идей в Древней Руси было связано в первую очередь с национальной системой воспитания, образом жизни славян и их религиозными воззрениями. Культ физической силы являлся доминирующим во всей личной и общественной жизни. Особое место на Руси занимали праздники, включающие различные песни, танцы, игрища, ритуалы. Бога-

тым здоровьесберегающим наследием обладало и устное народное творчество. Поэзия пестования – колыбельные песни, потешки, прибаутки и пр. – играла важную роль в поддержании здоровья ребенка, гигиены сна, обеспечении душевного и телесного комфорта. В народных былинах восхвалялись подвиги богатырей Ильи Муромца, Добрыни Никитича, Василия Буслаевича, их сила и удаль. Народная мудрость о важности здоровья и здорового образа жизни нашла свое отражение и в народных пословицах и поговорках: «Деньги – медь, одежда – тлен, здоровье всего дороже», «Сон дороже лекаря», «Лук да баня все правят» и др.

В то время были сформированы оздоровительные традиции и методики, получила свое развитие общественная санитария. Появились первые педагогические труды о формах и методах физического воспитания детей, организации режима дня и трудовой деятельности: «Пчела» монаха Антония, «Поучение детям» князя Влади-

мира Мономаха. Доминирующими идеями формирования личности ребенка являлись наставление их вере, благочестию, добрым делам – высокая нравственность и духовность. Древнерусские монастырские больницы были очагами просвещения, где собирали и хранили греческие и византийские рукописи, обучали медицине. В период нашествия Золотой Орды (1240–1480 гг.) здесь укрывалась русская национальная медицина. Таким образом, древнерусские монастыри приобрели статус образовательных и медицинских центров, сохраняя и приумножая достижения в теории и практике здоровьесбережения, внося большой вклад в обучение и воспитание подрастающего поколения (6).

В Московском государстве отмечается расширение граней медицинской теории и практики за счет расширения торговых связей, развития больничного и аптекарского дела. В конце XVI – начале XVII в. возникли украинские и белорусские братские школы, представляющие интерес в отношении заботы о здоровье воспитанников, строгой регламентации организации труда и отдыха: Луцкая, Киевская, школа высшего порядка – Киево-Могилянская академия, оказавшая значительное влияние на развитие образования во всей России. Среди воспитанников академии были Симеон Полоцкий и Епифаний Славинецкий.

Симеон Полоцкий в своих сборниках поучений «Обед душевный» и «Вечеря душевная» определял важную роль в воспитании детей положительного примера родителей, учителей и вообще взрослых. Отстаивая твердую дисциплину, высказывался против применения суровых мер воздействия на детей, особенно против телесных наказаний. Впервые в истории русской педагогики предпринял попытку определить особенности воспитания в отдельные возрастные периоды развития ребенка. Книга Епифания Славинецкого «Гражданство обычаев детских» послужила руководством сочетания православного воспитания детей со светским обучением. В ней излагались гигиенические и нравственные нормы, правила культурного поведения мальчиков. Наряду с букварями, появляются книги естественно-научного содержания – «Азбуковники». Вместе с сохранением старых идеалов, в связи с начавшимся сближением со странами Европы, в Россию стали более активно проникать как элементы западной образовательной системы, так и новые педагогические идеи. Были переведены многие западноевропейские сочинения: «Космография» Меркатора, «Великое зеркало» иезуита И. Майера, «О строении человеческого тела» Везалия, «Естествознание» М. Скотта и др.

Развитие здравотворческих идей в науке и культуре, образовании и просвещении России XVIII в. было связано в первую очередь с именем Петра I, затем значительный вклад внесла Екатерина II Великая. В 1707 г. «ближний доктор» Петра I Н. А. Бидлоо возглавил первую в стране госпитальную школу при первом военном сухопутном госпитале в Москве. По указу царя врачами-иностранцами, состоявшими на русской службе, были выполнены первые медико-географические исследования некоторых территорий России, описаны свойства минеральных вод, лекарственных растений и ядовитых животных. В 1718 г. была создана Кунсткамера. Было положено начало анатомическим исследованиям: в 1744 г. М. И. Шеин составил первый отечественный атлас анатомии «Словник, или иллюстрированный указатель всех частей человеческого тела», в Петербургской медико-хирургической академии сложилась первая русская научная анатомическая школа под руководством П. А. Загорского. В 1755 г. была создана карантинная служба.

В истории просвещения России XVIII в. ученые выделяют явление «европеизации», связанное с деятельностью Петра I: обучение молодых специалистов за границей, перевод пособий зарубежных авторов и пр. Была создана светская школа, сделана попытка организовать государственную систему народного образования, разрабатывались основы семейного воспитания. В начале века были открыты школы по подготовке специалистов в определенных отраслях хозяйства и офицерского состава для армии и флота: математико-навигационная школа, Морская академия (с очень жесткими требованиями к воспитанникам и распорядком их деятельности), духовные школы. Начиная с 1714 г. делаются попытки открытия школ для дворянских детей и в провинции. За организацию сельских школ для крестьян выступал А. Я. Поленов в «Проекте организации крестьянского образования».

Последователь петровских идей образования И. Т. Посошков в своем труде «Завещание отеческое к сыну своему» дает наставления для нравственно-христианской жизни: от всякого зла удаляйся, не лги, не оскорбляй и т. п. Настаивает на необходимости честного посильного труда (любого: физического, духовного, административного). Указывает, что физическое воспитание должно быть поставлено просто: простота одежды, ограничения в еде, алкоголе. Признавал телесные наказания детей.

В. Н. Татищев, историк и философ, будучи также сторонником петровских преобразований, рассматривал образование с практическо-профессиональной точки зрения.



Выдвигал некоторые педагогические идеи, делая акцент на формировании православного сознания детей, воспитании в соответствии с нравственным православным идеалом, включающим осознание человеком самого себя, своего внутреннего мира, умения различать добро и зло и желание идти по пути добра. Занятия творчеством: поэзию, музыку, танцы, живопись и др. – В. Н. Татищев относил к щегольским наукам (увеселяющим).

В 1712 г. Ф. С. Салтыков в труде «Пропозиции» представил проект открытия в каждой губернии академии, где воспитанники могут получить широкое общее образование, пройти физическую подготовку. Система обучения предполагала эстетическое развитие: занятия поэтикой, музыкой, танцами, верховой ездой, скульптурой. Автор обосновал идею создания школ для образования девочек (на основе женских монастырей), доминирующими аспектами которого называл привитие изящных манер, ведение домашнего хозяйства, рисование, пение, нравственные аспекты поведения, подготовку к материнству.

В плане организации просвещения молодого поколения того времени важны сочинения «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов» (1717), составленное Я. В. Брюсом, перенесшим европейские требования к поведению на русскую основу; «Первое учение отрокам» (1722) и «Регламент или устав духовных коллегий» Феофана Прокоповича, где определяются правила здоровьесберегающего поведения детей, описываются гигиенические процедуры и особенности санитарного быта, определяются правила поведения в социальной среде, оговариваются некоторые нравственные характеристики и основы морального поведения, даются рекомендации по санитарному благоустройству школ.

В 1731 г. открылся сухопутный шляхетский корпус для подготовки к военной и светской службе. Образовательная среда учебного заведения была достаточно насыщенной и разнообразной: военные, политические и юридические знания сочетались с основами дворянской этики. Воспитанники издавали свой журнал, занимались в библиотеке. Была продумана и физическая подготовка будущих военных: верховая езда, фехтование, – и творческая жизнь: танцы, музыка, театр, поэтическое творчество. Организовывались творческие вечера и балы.

В организации здорового образа жизни подрастающего поколения в дворянских и крестьянских семьях XVIII столетия наблюдались резкие отличия. В дворянском сословии того времени для детей существо-

вало несколько типов домашних воспитательниц. Первой из них, к которой попадал ребенок, была кормилица. Естественно, к ней предъявлялись очень строгие гигиенические требования: крепкое здоровье, соблюдение правил личной гигиены, психическая уравновешенность, внимательное и чуткое отношение к детям. Обучаясь на дому, дворянские дети жили по строгому расписанию. В распорядке дня предусматривались методы физического воспитания: ежедневная утренняя гимнастика, фехтование, верховая езда и пр., – а также правила этикета.

Д. И. Латышина отмечает, что дворянское воспитание XVIII в. было направлено на то, чтобы отшлифовать личность соответственно определенному образцу, который включал в себя набор различных добродетелей и этикетных норм. В числе дворянских добродетелей на первом месте находилась честь, осознание своего гражданского долга и служения обществу и государю. Быть храбрым, честным, образованным дворянину следовало не для славы или богатства, не ради высокого чина, а согласно своему положению. Необходимость физической закалки диктовалась будущей военной службой. Физической подготовки требовали общепринятые развлечения: охота и верховая езда. Вместе с тем в демонстрации физической выносливости был и особый шик (3).

В крестьянских семьях дети, как правило, были предоставлены сами себе по причине большой занятости родителей и четкого режима дня не соблюдали. Они быстро развивались физически, рано приобретали навыки физического труда. Условия жизни в деревенских избах часто не соответствовали санитарно-гигиеническим нормам, там было сумрачно и сыро. В конце XVIII столетия А. Н. Радищев в своем «Путешествии из Петербурга в Москву» (1790) с горечью писал о тяжелом существовании крестьян: «Я обозрел в первый раз всю утварь крестьянской избы... Стены и потолок покрыты сажеею, пол в щелях ... поросший грязью ... печь без трубы ... горящая свеча, как будто в тумане ... стол, который скоблят скребком по праздникам ... онучки с лаптями для выхода... Во дворе баня, в коей коли не парятся, то спит скотина...» (1, с. 40). Отпрыски играли и спали на печи, теплой одежды и обуви на всех не хватало. Не всегда родители имели возможность оказать медицинскую помощь своим детям. Поэтому крестьянская детвора часто страдала от простуды и недостатка света для глаз, нередко были травмы и увечья, отсюда и высокая детская смертность.

К середине XVIII в. в России темпы детской смертности и заболеваемости возрас-

тают. М. В. Ломоносов первым обратил внимание на государственное значение проблемы охраны здоровья и здорового образа жизни населения. 1 ноября 1761 г. в письме на имя И. И. Шувалова «О сохранении и размножении российского народа» (4) ученый предлагает ряд государственных мероприятий по охране здоровья матери и ребенка. Он первым предложил открыть специальный воспитательный дом для малышей, не имеющих родителей – учредить «нарочные богаделенные дома». Указывал на развитие российского аптекарского дела и лекарственного растениеводства: «...требуется по всем городам довольно число докторов, лекарей и аптек, удовлетворенных лекарствами», выступал за создание медицинской экспертизы и образование факультета медицины при Академическом университете. Ученый акцентировал внимание на необходимости получения населением элементарных знаний о лечении болезней, особенно детских, и о самых простых лекарственных средствах.

М. В. Ломоносов выдвинул своеобразную для того времени теорию воспитания, исходя из идеи гармонии человека, согласно которой главное внимание должно быть уделено воспитанию «сынов, призванных Отечества умножить славу», «направлению нравов», «истреблению праздности» и прогрессивным традициям прошлого. Нравственный идеал «сынов Отечества» представлен ученым в образе Петра I в поэме «Петр Великий» и речи «Слово похвальное... Петру Великому», где царь изображен как труженик, радеть о «пользе общества».

В своей педагогической деятельности М. В. Ломоносов опирался на принцип природосообразности, рассматривая человека в совокупности его телесных и душевных проявлений, подчеркивая, что «дети на приятные и нежные вещи обращаются и склонны к радости, милосердию...». Впервые ученый сформулировал дидактические принципы с учетом психологии детей и индивидуализации обучения, сформулировал требования к личности учителя. Хотя М. В. Ломоносов был сторонником гуманных отношений, он признавал ряд наказаний для учеников. В «Проекте регламента московских гимназий» (4) ученый перечисляет крайние меры воздействия на воспитанников: «...на хлеб и воду, на колени среди школы, платье в заплатах, лозами по спине».

Отмечает проблемы семьи и брака: неравное супружество по годам вредно для деторождения, брак должен быть по любви, «сохранение народа» должно начинаться с младенчества. Говоря о семейном воспитании, М. В. Ломоносов указывает на роль

здорового образа жизни родителей и поднимает проблему борьбы с такими вредными привычками, как невоздержание, блуд, чрезмерность в еде и пр.

Во второй половине XVIII столетия, как отмечает И. Н. Курочкина, еще не существовало стройной системы семейного воспитания, оно не играло важной роли, но тем не менее ему уделялось определенное место в жизни человека. Утверждалось понимание того, что воспитание детей – «знатная должность», для выполнения которой родителям следовало выполнить три важные задачи: обеспечить всем необходимым для жизнедеятельности, «научить всему приличному», подготовить к самостоятельной жизни. Нравственные воспитательные традиции того времени сформулировал А. Т. Болотов в сочинениях «Детская философия», «Путеводитель к истинному человеческому счастью» (2).

Вторая половина XVIII в. была в России порой довольно яркого развития передовых общественно-политических, философских и педагогических идей, заложенных еще М. В. Ломоносовым. В этот период возрастает интерес к воспитанию и роли общества в этом процессе. В «Наказ», написанный императрицей Екатериной II для комиссии по составлению проекта нового Уложения, была помещена глава «О воспитании», в котором обозначалось главной целью внедрение в детские сердца любви к Отечеству и формирование почтения к установленным законам. Государственная педагогика ставила задачу воспитания благонравных людей, включая в это понятие высокую нравственность, принимаемую как качество, принадлежащее дворянскому сословию, почтение Бога и полнейшую подчиненность интересам самодержавного государства.

60-е гг. XVIII в. отмечаются рядом образовательных проектов. Умами интеллигентной элиты того времени владела идея Просвещения как основы благоденствия человечества. Екатерина II Великая намеревалась исправить нравы страны с помощью создания воспитательно-образовательных учебных заведений, организованных по последнему слову европейской педагогической науки. Императрица признавала проекты главного педагогического реформатора, государственного деятеля и педагога И. И. Бецкого, которому принадлежит особая заслуга в развитии гигиены детства в России. Он полагал, что необходимо оградить детей от родительского влияния и создавать закрытые учебные заведения для разных сословий. Воспитательный идеал И. И. Бецкого – человек личного мужества, чести и достоинства. Честное сердце выше разума и знаний, потому воспитание благо-

нравия является направляющим в педагогической организации детской жизни. В «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества» (1764) педагог сформулировал представление о «воспитании», которое должно придать известное направление воле и сердцу, выработать характер, внушить согласное с природой человека здоровое чувство, нравы и правила, искоренить предрассудки.

Воспитание И. И. Бецкой рассматривал с четырех сторон:

- физическое воспитание – «в здоровом теле живет здоровый дух»;
- физическо-моральное – «праздность есть мать всех пороков, а трудолюбие – отец всех добродетелей; поэтому нужны труд, игры, забавы»;
- моральное воспитание прежде всего состоит в том, что удаляется от слуха и зрения воспитанника всё то, что имеет хотя бы тень порока; живые примеры воспитателей на детей действуют сильнее всего»;
- обучение – развитие умственных сил (3, с. 244).

И. И. Бецкой разработал программу детского обучения, выступая против телесных наказаний: «...недопустимо телесное наказание, а другие наказания должны быть редкими» – и докучливых нравственных наставлений, ратуя за учет природных (индивидуальных) особенностей и психотипов личности, таких как флегматик (сырой), сангвиник (многокровный), холерик (вспыльчивый) и меланхолик (задумчивый). Педагог указывал, что главный принцип обучения – вести детей «играя и с приятностью», без принуждения, не допускать проявления агрессивности и жестокости детей к животным, сверстникам. И. И. Бецкой выделил уровни обучаемости детей. Особенно важным считал хорошее воспитание и образование женщин как будущих жен, матерей, воспитательниц.

По его проекту были открыты воспитательные дома в Москве (1764), Петербурге (1771), Училище при Академии художеств для мальчиков (1764), Смольный институт благородных девиц (1764) и учебные заведения кадетов. С 1771 г. в Смольном институте, благодаря широкому распространению мнения о том, что театр способствует идеальному воспитанию, стали устраивать спектакли. И. И. Бецкой стремился готовить всесторонне образованного дворянина и приобщать его к европейской культуре, он верил в могущественную силу воспитания и был убежден в возможности создания через разумную организацию воспитательных учреждений «новой породы людей», свободных от пороков окружающего мира.

Оздоровительные аспекты воспитания и обучения в привилегированных учебных заведениях рассматриваются им в трудах «Устав воспитания... благородных девиц» (1764), «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до юношества» (1766), «...К новому установлению кадетского корпуса» (1772), «План воспитательного училища для купеческих детей...» (1772). И. И. Бецкой пытался внедрить в практику воспитательных домов закалывание открытым воздухом как важнейший оздоровительный фактор, разрабатывал инструкции о пользовании «чистым воздухом и увеселении невинными забавами и играми». В Смольном институте на первом месте стояло религиозное воспитание, затем нравственное, которое включало усвоение «светских добродетелей»: кротости, учтивости, благонаправленного поведения, скромности и великодушия. Важной частью было физическое воспитание – соблюдение личной гигиены, прогулки на свежем воздухе, здоровая пища (пища была простой – мясо и овощи, пили только молоко и воду, а чай, кофе и шоколад считались вредными для здоровья).

Медико-педагогические аспекты воспитания подрастающего поколения претворил в жизнь Н. И. Новиков, который вел активную издательскую и литературную деятельность. В сатирических журналах «Трутенъ» (1769–1770), «Пустомеля» (1770) «Живописец» (1772), «Кошелек» (1774), общественно-политическом журнале «Утренний свет» (1777–1780) и др. он клеймил невежество и чванство русского дворянства, плутовство и взяточничество чиновничества, обличал пороки людей и всей системы крепостничества. Впервые в России Н. И. Новиков начал издавать детский журнал «Детское чтение для сердца и разума», организовал первую публичную бесплатную библиотеку, бесплатные аптеки и больницы для бедных. В 1777 и 1778 гг. учредил первые народные училища для бедных детей и сирот. Третье училище было открыто в 1789 г. в Твери. Н. И. Новиков поднимал вопросы женского образования в России.

В противовес педагогике И. И. Бецкого литературный деятель, критикуя недостатки обучения и воспитания детей в закрытых учебных заведениях, выступал против подобной казенной системы образования и ратовал за общественное школьное воспитание и образование, придавая большое значение семье и личному родительскому примеру в формировании личности. Являясь последователем Д. Локка и Ж. Ж. Руссо, Н. И. Новиков решительно выступал против избалованности детей, которая сплошь

и рядом наблюдалась тогда в дворянских семьях. Он возмущался, когда видел, что дворянские дети выростали барчуками, бездельниками, себялюбцами. В этом он усматривал следствия «худого воспитания», при котором «слепая любовь ... родителей и воспитателей во всем уступала» капризам и избалованности ребенка. Чтобы избежать этого, рекомендовал своевременно «употреблять правильную власть» над ребенком. Требовал обдуманных, справедливых, педагогически оправданных распоряжений.

Говоря о семейном воспитании, Н. И. Новиков делает акцент на образе жизни родителей как примере для воспитания детей: «Поведение взрослых в семье должно быть во всех отношениях безупречным. Родители и воспитатели должны строить свое отношение к детям так, чтобы они имели возможность чаще замечать любовь к ним и попечение наставников, надо быть ближе к детям и не гнушаться участвовать в их забавах и играх» (5, с. 47). «Нужно, чтобы родители подавали своим детям пример полезного упражнения и никогда не были бы образцом пропания своей жизни или проведения в безделках» (5, с. 99).

В журнале «Прибавление к московским ведомостям» (1783–1784) был создан педагогический отдел, способствующий распространению передовых педагогических идей, знакомству родителей со здоровыми суждениями по вопросам развития, обучения и воспитания детей. Здесь была опубликована статья Н. И. Новикова «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» (1783). В этом педагогическом трактате Н. И. Новиков излагает собственную педагогическую концепцию – программу воспитания новых идеальных людей. Являясь продолжателем традиций М. В. Ломоносова, главный предмет воспитания литературный деятель формулирует так: «...образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами», выделяя в этом предмете следующие составные части: «воспитание физическое, касающееся до одного тела; нравственное, имеющее предметом образование сердца ... и разумное воспитание, занимающееся просвещением или образованием разума». Кроме того, Н. И. Новиков рассматривает проблемы охраны здоровья детей, ставит вопрос о гармоничном сочетании умственного и физического образования и их объеме в зависимости от возраста ребенка: «...необходимо воспитывать детей физически, нравственно и умственно, создавая телесное здоровье, обогащая внутренним счастьем и душевностью, образовывая ум».

Раскрывая проблему нравственного воспитания, Н. И. Новиков обосновывает

необходимость единства «образования разума и сердца» воспитанников, формулирует правила обучения, которые ведут к истинным знаниям и укрепляют дух, ибо «познание истины должно приводить к любви и исполнению добродетели». По сути, воспитание выступает как стимулирование развития самосознания, «вливающее в детей владычествующую любовь к истине, праводеятельности и чистосердечию». Содержание нравственного воспитания должно основываться «на благодетельности и любви к Отечеству», так как «важно воспитание истинных патриотов, беззаветно преданных Родине». Самым ценным моральным качеством нового человека должна быть его способность «с материнским молоком всасывать в себя любовь к отечеству».

В книге «О должностях человека и гражданина» – своде правил официальной педагогики, утвержденном Екатериной II, – ребенок рассматривался как объект принуждения, который должен слепо и безропотно повиноваться воле воспитателя. С такой позицией Н. И. Новиков был категорически не согласен и смотрел на ребенка как на личность, которая имеет не только обязанности, но и права: «...ребенок – живое существо со своими особенностями, чувствами и переживаниями; он имеет право на свободу... Свобода ребенка – это его природный дар, и никто не имеет права подавлять, а тем более отнимать ее».

Признавая за ребенком право на свободу, свою волю, стремления и желания, общественный деятель выступал против телесных наказаний, считая, что они унижают в ребенке человеческое достоинство. Еще в журнале «Живописец» он высмеивал телесные наказания, широко применявшиеся в то время в России. Позже просветитель через свои журналы призывал отказаться от применения такого негодного воспитательного средства, как розга: «Побои не только не нужны, но весьма вредны для дитяти. Где во весь день детей бранят, ругают, грозят им и стращают их либо словами, либо на самом деле показывают лозу, там едва ли можно обходиться без самого жесточайшего способа, ибо все легкие способы для частого их употребления уже не годятся».

Большое значение имела разработка Н. И. Новиковым принципов физического воспитания: «Используя новейшие для того времени достижения науки и учитывая лучший опыт воспитания, Н. И. Новиков разработал детально все основные разделы физического воспитания. Многие его указания были для своего времени серьезным вкладом в теорию физического воспитания, так как они обеспечивали правильное физическое развитие и здоровье детям и в про-

тивовес установившимся в дворянском обществе традициям ориентировали родителей на то, чтобы они отказались от изнеживания детей, поближе стояли к природе, соблюдали умеренность в пище, одежде, обуви для детей, закаливали их организм. Эти полезные советы по физическому воспитанию детей сыграли свою положительную роль в практике воспитания молодого поколения во второй половине XVIII века» (5, с. 32–33).

Давая советы по физическому воспитанию детей, Н. И. Новиков ссылался на высказывания Д. Локка, Ж. Ж. Руссо, а также видных врачей-гигиенистов Цукерта, Винслоу, Фогеля. Физическое воспитание рассматривалось им как первейшая обязанность каждого родителя, так как правильное «физическое развитие дитяти является важнейшим условием формирования других сторон личности: ее умственных и нравственных сил». Главную задачу физического воспитания Н. И. Новиков видел в том, «чтоб дети имели крепкое сложение тела». Одновременно он подчеркивал, что «попечение о теле» есть начало, первая часть воспитания. Требовал, чтобы родители занимались физическим воспитанием детей с первого дня их рождения, а от матери требовал, чтобы она заботилась о здоровье будущего дитяти еще в период своей беременности. Предметом физического воспитания ребенка признавал удовлетворение первейших его потребностей в уходе, пище, одежде и сне, а также развитие его телесных сил. В изложенных просветителем «правилах образования тела» ребенка и конкретных советах по уходу проводится принцип природосообразности, требующий считаться с природными данными ребенка и воспитывать его ближе к натуре, т. е. к природе: использование чистого воздуха, простой и умеренной пищи, легкой и удобной одежды и обуви, различных физических упражнений, закаливающих организм и препятствующих его изнеживанию.

Н. И. Новиков формулирует гигиенические требования к организации жизни детей: «...порядок и чистота суть два свойства, которым собственно детей воспитывать надлежит», «...чистота утончает вообще чувствования, возвышает красоту тела, способствует здоровью и делает человека приятным в обществах». Дает рекомендации по вскармливанию младенцев (отсюда требования к питанию кормилицы, которая должна быть «здорова душой и телом»). Определяет вредные и полезные кушанья для детей: говорит о пользе молока, выборе сортов хлеба, о необходимости исключать вино, водку и пиво. Выдвигает требования к детской комнате, организации рабочего места: «...от писания за столом слишком

высоким, или низким, или стоящим не твердо, делаются дети нездоровыми». В своей работе «Разговор о здоровье» издатель уделяет внимание пропаганде закаливания как одному из факторов формирования характера человека.

Большое значение Н. И. Новиков придавал организации игр. При выборе подвижных игр следовало, по его мнению, считаться с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников. Педагог рекомендовал игры и все телесные упражнения проводить на открытом воздухе. Уроки танцев для детей 5–12-летнего возраста считал хорошим средством физического воспитания, а в музыкальном сопровождении – и эстетического развития. Они ценны тем, что в них соединяются движения почти всех частей тела. Особенно общественный деятель рекомендовал использовать русские танцы, которые обладают большими возможностями для физических упражнений.

Ученик и последователь русского просветителя П. Енгальчев издает свой труд «О предложении человеческой жизни, или средстве, как достигнуть можно здоровой, веселой и глубокой старости», где формулирует практические рекомендации по физическому развитию и воспитанию детей.

Воспитательный идеал писателя, публициста и революционера А. Н. Радищева, – это активный человек, готовый к революционным действиям, осуществляющий на деле принципы «разумного эгоизма». Для А. Н. Радищева стойкость, верность убеждениям и служение обществу – святыне понятия. Продолжая традицию М. В. Ломоносова, писатель утверждает идею бескорыстного служения Отечеству. В своей «Беседе о том, что есть сын Отечества» он формулирует основную цель воспитания – формирование «истинных сынов отечества» с высокими моральными качествами: «...это должны быть настоящие патриоты, борцы за свободу и счастье родины» – и определяет их основные качества:

- честь – «святая святых», без истинной чести человек «как без души»; истинная честь освещает «дела и мысли человека»;

- благонравный человек отличается скромностью, не допускает хвастовства, не страшится трудностей, «преодолеывает все препятствия, неутомимо бдит над сохранением честности», оказывает помощь несчастным и угнетенным;

- благородным может считаться лишь тот, «кто учинил себя мудрыми и человеколюбивыми качествами и поступками своими, кто сияет в обществе разумом и добродетелью, ... все силы и старания свои устремляет, чтобы быть полезным для блага отечества» (1, с. 34).

Писатель обращается к «свободному духу» ребенка, стимулируя его желания приучить себя к прилежанию, трудолюбию, скромности, выполнению своих обязанностей и т. д. Раскрывает суть нравственной свободы человека, который «стремится всегда к прекрасному, величественному, высокому». Духовно-нравственное воспитание, по мнению А. Н. Радищева, начинается с приучения ребенка к «умеренности и в чувствах», «усмирения страсти» – с преодоления самого себя, укрепления сил духа, стремления стать человеком долга и обязанностей. Представления А. Н. Радищева об организации воспитания детей в семье содержатся в главе «Крестьяны» «Путешествия из Петербурга в Москву». Писатель отмечает, что дети должны расти в атмосфере любви, заботы и внимания. «Вождения родителей дети не чувствуют, ибо их желания и действия предваряются, дух ребенка не испытывает робости или стремления к послушанию, но кроток к дружескому совету». Детская жизнь протекает как смена разнообразных занятий: укрепляющих физически («бегайте быстро, плавайте, не утомляясь, подымаете тяжести без натуги»), дающих трудовые навыки («вскопать гряды, водить соху, щи и кашу сварить»), навыки верховой езды, фехтования, стрельбы, музицирования и рисования и пр. Создавая образ идеального отца-воспитателя, А. Н. Радищев ставит семейное воспитание выше общественного. Отец должен закалять детей, учить их не бояться стихий, боли, приучать к неприятельной пище и каждодневному труду: «Разносторонность – вот главное качество свободного человека общества будущего».

Писатель разделял взгляды Д. Локка на основные пути и средства физического воспитания детей, считая, что оно должно начинаться с самого раннего возраста и осуществляться при помощи разнообразных физических упражнений и закаливания. Рекомендую систематически упражнять физические силы ребенка, А. Н. Радищев в то же время предостерегал против чрезмерной перегрузки, способной повлечь за собой переутомление: «...не забывайте никогда употреблять ваших телесных сил и чувств. Упражнение оных умеренное укрепит их не истощая и послужит ко здравью вашему и долгой жизни». Развитие и укрепление физических сил, по его мнению, очень важно и для укрепления сил духовных: «...употребление же сил укрепит тело, а с ним и дух», для подготовки молодого поколения к политической борьбе. На важность нравственного развития русского общества указывал писатель и историк Н. М. Карамзин в статье «О любви к Отечеству и народной гордости» (1802).

В годы правления Екатерины II в России началось строительство крупных больниц для гражданского населения в Петербурге и Москве. Для призрения незаконно-рожденных младенцев в обеих столицах были построены императорские воспитательные дома (1763, 1771). В 1771–1772 гг. в период борьбы с чумой в Москве были впервые разработаны и осуществлены новые методы государственной организации противоэпидемических мероприятий (с участием врачей А. Ф. Шафонского и Д. С. Самойловича, который впервые предложил прививку против чумы). В 1770-х гг. в России стали учреждаться оспопрививательные дома. В 1775 г. был учрежден Приказ общественного призрения как орган поддержки социально незащищенных слоев населения.

Вопросами охраны здоровья, разработкой санитарно-гигиенических правил для детей и взрослых занимались первые русские профессора-энциклопедисты, сыгравшие заметную роль в развитии гигиены и общественной медицины, – Ф. Барсуков-Моисеев, С. Г. Зыбелин, Н. М. Максимович-Амбодиаков (профессор акушерского дела). В этот период продолжают эмпирические наблюдения и накопление знаний в области симптоматики детских болезней.

Итак, на развитие здравотворческих идей в России XVIII в. повлияли следующие факторы:

- развитие медицинской науки, большого дела, профилактической и общественной санитарии, исследования в области вакцинации населения и педиатрии;
- появление педагогических сочинений, определявших гигиенические требования к организации жизнедеятельности подрастающего поколения, дающих рекомендации по санитарному благоустройству школ;
- положительные примеры организации обучения, труда и отдыха молодых дворян в математико-навигационной школе, Морской академии, сухопутном шляхетском корпусе, воспитательных домах И. И. Бецкого и других учреждениях, организованных по европейским стандартам;
- нравственный аспект воспитания подрастающего поколения – привитие гражданско-патриотических чувств, формирование качеств «истинных сынов Отечества» (В. Н. Татищев, М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев, Н. М. Карамзин);
- рекомендации общественных деятелей по организации физического воспитания подрастающего поколения (Н. И. Новиков, А. Н. Радищев и др.);
- идеи просвещения населения, пропагандирование правил здорового образа жизни, издательская деятельность.

**Л И Т Е Р А Т У Р А**

1. Бегунов Ю. К. «Путешествие из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева. М. : Просвещение, 1983.
2. Курочкина И. Н. Русская педагогика. Страницы становления (VIII–XVIII вв.) : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2002.
3. Латышина Д. И. История педагогики (история образования и педагогической мысли): учеб. пособие. М. : Гардарики, 2005.
4. Ломоносов М. В. М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996.
5. Новиков Н. И. Избр. пед. соч. / сост. Н. А. Трушин. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва просвещ. РСФСР, 1959.
6. Новолодская Е. Г. Развитие здравотворческих идей в Древней Руси и Московском государстве // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электр. науч. журн. 2012, нояб. ART 1906. СПб., 2012. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1906.htm>. (Гос. рег. 0421200031. ISSN 1997-8588).

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

УДК 372.851  
ББК 4426.221-24

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

## **Велетень Ольга Сергеевна,**

аспирант, кафедра математического анализа ИФМИиЭО, Новосибирский государственный педагогический университет; учитель математики, гимназия №10, г. Новосибирск; 630099, Новосибирск, ул. Революции, 31; e-mail: kruglishok.88@mail.ru.

### **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6 КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПРИЗНАКИ ДЕЛИМОСТИ»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компетентностный подход; системно-деятельностный подход; ключевые компетенции; универсальные учебные действия; математическая деятельность; уровень усвоения деятельности.

**АННОТАЦИЯ.** Компетентностный и системно-деятельностный подходы обучения – современные эффективные пути модернизации содержания образования. В статье выделены общие характеристики данных подходов: освоение универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных) – это основа, обеспечивающая овладение ключевыми компетенциями. Обоснована целесообразность учета учителем уровней усвоения деятельности обучающихся через решение задач и упражнений разных типов в процессе формирования универсальных учебных действий. Описан опыт изучения темы «Признаки делимости», причем каждый уровень усвоения деятельности иллюстрируется содержанием задач и упражнений.

## **Veleten Olga Sergeevna,**

Post-graduate Student, Chair of Mathematic Analysis, Institute of Physics and Mathematics, Information and Economics Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Teacher of Mathematics, Gymnasium №10, Novosibirsk.

### **FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF THE 6TH GRADE STUDENTS IN THE COURSE OF STUDYING THE SUBJECT “DIVISIBILITY SIGNS”**

**KEY WORDS:** competence-based approach; system and activity approach; key competences; universal educational actions; mathematical activity; level of activity assimilation.

**ABSTRACT.** Competence-based and system and activity approaches of studying are modern effective ways of modernization of the content of education. In the article general characteristics of these approaches are allocated: development of the universal educational actions (UEA) (informative, regulatory, communicative) is the basis providing mastering with key competences. Expediency of the account by the teacher of assimilation levels of the activity by the students that are trained by means of solving tasks and exercises of different types in the course of UEA formation, is proved. Experience of studying the subject “Divisibility Signs” where each level of assimilation of activity is illustrated by the maintenance of tasks and exercises is described.

Сегодня каждый педагог понимает, что школа должна найти такие пути модернизации содержания образования, которые дали бы возможность выпускнику реализовать свою индивидуальность. Это становится возможным при реализации *компетентностного подхода* к обучению. В таких документах, как «Стратегия модернизации содержания общего образования» (2001) и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (2002) сформулированы основные положения данного подхода. *Компетентностный подход* – это совокупность общих принципов определения целей образования (обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности), отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Основным результатом образо-

вательной деятельности в рамках этого подхода становится формирование у обучаемых *ключевых компетенций*. Они обеспечивают продуктивность различных видов деятельности обучаемых и базируются на *когнитивных умениях* – умениях самостоятельно приобретать знания. Обобщим понятие когнитивных умений до *когнитивной компетентности*, под которой мы понимаем интегративное качество личности, обеспечивающее ее готовность к самообразованию, личностному и профессиональному росту, самостоятельной репродуктивной и продуктивной деятельности.

*Компетентностный и системно-деятельностный подходы* тесно связаны: второй обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную



учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся (6, с. 7). *Системно-деятельностный подход* к обучению положен в основу федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) и основного общего образования (далее ФГОС ООО, 2009).

Отметим, что во втором параграфе ФГОС НОО и ФГОС ООО о требованиях к результатам освоения основной образовательной программы применяются не только понятия «компетенции» и «ключевые компетенции», но и «универсальные учебные действия» (далее УУД). Данные документы подтверждают, что освоение УУД (познавательных, регулятивных, коммуникативных) – это основа, обеспечивающая овладение ключевыми компетенциями. Охарактеризуем перечисленные УУД (см. табл. 1).

Для процесса обучения математике становится актуальной проблема организации *математической деятельности* школьников как компонента целостного учебно-воспитательного процесса. Под *математической деятельностью* мы понимаем решение и постановку задач, исследование и поиск решения, анализ и обобщение результатов. Преподаватель учит наблюдать, сравнивать, замечать закономерности, формулировать гипотезы, доказывать или опровергать их. Только в процессе *деятельности* активизируется мозг, память, приобретается и накапливается опыт, могут появиться школьные открытия. Тем самым создается мотивация для дальней-

шей деятельности учащихся, их творческой инициативы и активности. На наш взгляд, более целенаправленному формированию УУД учащихся будет способствовать учет учителем *уровней усвоения их деятельности*. После анализа работ Б. Блума, В. П. Симонова, В. П. Беспалько, В. Н. Максимова об уровнях усвоения деятельности мы пришли к выводу о близости идей данных авторов. Мы опираемся на работу В. П. Беспалько (1), в которой выделяется четыре уровня выполнения деятельности и ведущие виды деятельности на каждом уровне (см. табл. 2).

Как видно из таблицы 2, формирование УУД возможно через решение задач и упражнений разных типов. При изучении математической темы задачи подбираются таким образом, что ведущая деятельность учащихся соответствует определенному уровню усвоения материала.

Возрастной период 5–6 классов очень важен с точки зрения поддержания и развития интереса к изучению математики. Учитывая возрастные особенности младших школьников среднего звена, можно сделать вывод, что им интересна *проектная* и *исследовательская* деятельность, что вполне согласуется с формированием УУД и компетенций. Включение такого рода деятельности в образовательный процесс позволяет развить у учащихся мотивацию к учению, повысить познавательную активность на уроках математики, развить умение работать в качественно новой образовательной среде, сформировать исследовательские умения и выстроить индивидуальную траекторию развития обучающегося.

Таблица 1. Краткая характеристика УУД

УУД	Описание
Познавательные	Система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации
Регулятивные	Отражают способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность с учетом всех ее компонентов (цели, мотива, прогноза, средств, контроля, оценки)
Коммуникативные	Способность обучающегося осуществлять коммуникативную деятельность, использовать правила общения в конкретных учебных и внеучебных ситуациях; самостоятельная организация речевой деятельности в устной и письменной форме

Таблица 2. Уровни усвоения деятельности

Способ деятельности	Метод деятельности	Уровень	Вид деятельности
Репродуктивный	С опорой (с подсказкой)	Знакомство	Опознавание
			Различение
			Классификация
	Без опоры (по памяти)	Воспроизведение	Задачи подстановки
Типовые задачи			
Конструктивные задачи			
Продуктивный	По аналогии	Эвристический	Нетиповые задачи
	Творческий	Творческий	Проблемные задачи

Опишем пример формирования УУД шестиклассников в процессе изучения ими темы «Признаки делимости». Каждый *уровень усвоения деятельности* проиллюстрируем содержанием задач и упражнений.

Тема «Признаки делимости» в учебнике (2) включает только признаки делимости на 2, 3, 5, 9, 10 (признаки рассматриваются без доказательств), поэтому важно не ограничиваться при работе только учебником и приложением к нему – необходимо привлечь справочники, учебные пособия, интернет-ресурсы.

Учащихся нужно подвести к тому, чтобы тему и цель урока они сформулировали самостоятельно. Например, на доске записаны числа 100, 210, 4030, 5550 и т. п. Наводящими вопросами мы побуждаем учеников замечать закономерности (*запись чисел оканчивается нулем*), строить гипотезы и обобщать (*всякое натуральное число, оканчивающееся цифрой 0, делится без остатка на десять*).

Для того чтобы у учащихся сложилось целостное представление об изучаемой теме, имеет смысл задавать им вопросы о практическом значении изучаемой темы (*данная тема поможет без долгих вычислений быстро определить, является ли число кратным заданному*).

Таким образом, учащиеся самостоятельно формулируют тему и цель урока (*признак делимости на 10. Познакомиться с признаком делимости на 10, исследовать числа и сформулировать признаки делимости на другие числа*).

На первом уровне – *уровне знакомства* (по В. П. Беспалько) – задачи и упражнения тесно связаны с теоретическим материалом. Решаемые задачи (опорные) необходимо выстраивать по принципу «от простого к сложному». Таким образом, с помощью опорных задач ученики учатся видеть сущность и прием работы признака делимости.

Далее учащиеся рассуждают о делимости десятки на 2 и 5; выясняется, что перечисленные числа делятся не только на 10, но на 2 и 5. Учителем приводятся примеры чисел, делящихся на 2, но не делящихся на 5 и 10, делящихся на 5, но не делящихся на 2 и 10. Таким образом учащиеся самостоятельно отмечают взаимосвязи между числами, их свойствами и признаками, обобщают свои рассуждения и логически грамотно формулируют три признака делимости на первом уроке.

На первом уровне усвоения информации, по В. П. Беспалько, ведущими видами деятельности являются опознание, различение, классификация. Поэтому рассматриваются следующие опорные задачи:

1. Назовите три числа, которые делятся на 2 (на 5, на 10); делятся на 2 и на 5; не делятся ни на 2, ни на 5.

2. Назовите три четных числа, кратных 5; два нечетных числа, кратных 5.

3. Какие из чисел 200, 320, 3000, 861, 76520 делятся на 10? Делятся на 100? Делятся на 1000? Сформулируйте признаки делимости на 100 и 1000.

4. Напишите все трехзначные числа, в запись которых входят лишь цифры 0, 2, 5 и которые делятся на 2; делятся на 5.

Цель следующего уровня – повторить изученный ранее материал и систематизировать его. На данном уровне ведущей деятельностью является решение типовых задач, которые укрепляют память, но не развивают мышление в полной мере.

Рассматриваются следующие опорные задачи:

1. Какие цифры можно поставить вместо звездочки, чтобы число без остатка делилось на 5:  $378^*$ ,  $25^*5$ ,  $4^*13^*$ ?

2. Купили 5 одинаковых коробок цветных карандашей. Может ли в них оказаться всего 92 карандаша? 90 карандашей? 75 карандашей?

Далее необходимо поставить такую задачу, алгоритм решения которой неизвестен. Задачи более сложного содержания, которые требуют рассуждений, преобразований, позволяют выйти на *эвристический уровень* усвоения материала. При решении проблемных задач можно организовать работу в парах, группах или в диалоге «учитель – ученик» с целью обсуждения идеи решения.

Например, учащимся предлагается ответить на вопросы и решить следующие задачи:

1. Сколько существует трехзначных чисел, кратных пяти, в записи которых все цифры различны?

2. Верно ли, что если число оканчивается цифрой 6, то оно делится на 6?

3. ЧАЙ : АЙ = 5. Найди значение букв, входящих в данное равенство (В. А. Гусев).

4. В шестизначном числе первая цифра совпадает с четвертой, вторая – с пятой и третья – с шестой. Докажите, что это число кратно 7, 11, 13 (4, с. 42).

*Эвристический уровень* усвоения предполагает решение нетиповых задач, а значит, упражнений из учебника недостаточно. Подборку можно сделать из следующих источников: А. П. Ершова, В. В. Голобородько. Самостоятельные и контрольные работы по математике для 6 класса; Н. П. Кострикина. Задачи повышенной трудности в курсе алгебры 7–9 классов; А. В. Фарков. Внеклассная работа по математике. 5–11 класс – и др.

Домашние работы в рамках изучаемой темы могут быть различными и по содержанию, и по времени, и по форме работы: задачи из учебника (после каждого урока), домашние контрольные работы (с недельным сроком выполнения), нестандартные задачи олимпиадного уровня, индивидуальные работы, самостоятельное изучение материала (поиск, изучение признака делимости на 11, 13, 25, 7, 4 и др.).

Самостоятельные работы должны содержать достаточное количество заданий для обязательного выполнения и те, которые под силу учащимся с повышенной математической подготовкой. После изучения темы проводится контрольная работа.

Высшим уровнем усвоения информации является *творческое усвоение*. На этом уровне учащийся демонстрирует умения осуществлять исследовательскую и изобретательскую деятельность. Однако не все дети обладают ярко выраженной математической одаренностью, поэтому не все достигнут данного уровня развития. Но учить мыслить, самостоятельно приобретать знания, развивать творческие способности и исследовательские умения учитель обязан всех.

Целесообразно включать организацию проектов и учебных исследований в систему уроков. Эти формы работы можно использовать и во время введения понятия, при выявлении закономерностей, при ознакомлении с новым методом решения задач, при доказательстве теоремы и т. п. Например, после изучения признаков делимости на 2, 5, 10, 3, 9 целесообразно предложить учащимся самим провести анализ чисел, делимых на 4 (11, 7 и т. д.), и попытаться сформулировать данный признак. Некоторым учащимся могут быть интересны темы для индивидуального исследования, например, «Доказательства некоторых признаков делимости», «Формулировка нового признака делимости» и т. п.

В процессе работы над групповыми и индивидуальными проектами ученикам потребуется дополнительная информация и факты. Поэтому кто-то прибегнет к помощи учителя, кто-то попытается самостоятельно найти необходимую информацию в различных источниках. Такая работа формирует активность и целенаправленность мышления, развивает его гибкость и культуру логических рассуждений. Кроме того, подобные учебные исследования стимулируют познавательный интерес и расширяют кругозор учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
2. Виленкин Н. Я, Жохов В. И., Чесноков А. С., Шварцбурд С. И. Математика. 6 класс. М., 2012.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html).
4. Кострикина Н. П. Задачи повышенной трудности в курсе алгебры 7–9 кл. : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Н. В. Тропина.

**Забара Людмила Ивановна,**

кандидат философских наук, профессор, начальник Отдела развития научных исследований, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26, к. 221; e-mail: rni221@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.

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МХК КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБОБЩЕНИЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика преподавания МХК; художественное обобщение; интеграция содержания МХК; инновационные технологии; фасилитация.

**АННОТАЦИЯ.** Представлена методика развития художественного обобщения у старшеклассников с позиций интегративного преподавания МХК, возможности сочетания инновационных технологий в изучении художественной культуры как специфической сферы духовной жизни общества.

**Zabara Liudmila Ivanovna,**

Candidate of Philosophy, Professor, Head of Department of Scientific Research Development, Ural State Pedagogical University.

**Yakina Lilia Nikolayevna,**

Competitor for a Degree of the Chair of Culture Study, Head of Department of Socio-cultural Activity, Informational Intellectual Centre – Scientific Library, Ural State Pedagogical University.

### **INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE METHODS OF TEACHING WORLD ART CULTURE AS A CONDITION OF ARTISTIC SYNTHESIS DEVELOPMENT FOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

**KEY WORDS:** World Art Culture teaching methods; artistic synthesis; integration of the content of World Art Culture; innovative technologies; facilitation.

**ABSTRACT.** Methods of artistic synthesis development for high school students from the point of view of integrative teaching of the subject “World Art Culture” are discussed, combination of innovative technologies in the study of Art Culture as a specific sphere of Culture is analyzed.

**К**ультура, осуществляя сохранение, трансляцию и воссоздание духовных ценностей как средство и результат инкультурации и социализации, является способом развития личности. Социокультурные трансформации в условиях массовой культуры (упрощение смыслов, утилитарность ценностей) приводят к необходимости осмысления в современном образовании инновационных технологий преподавания гуманитарно-эстетических дисциплин в общеобразовательной школе, поскольку для самореализации личности усиливается значение образования в качестве основного способа воспроизводства, «приращения культуры» (Г. М. Коджаспирова).

Педагогическая проблема становления целостной личности, способной к пониманию смыслов, взаимосвязей и обобщению явлений действительности в гуманитарно-эстетическом познании (М. М. Бахтин, В. Дильтей, Г. Риккерт), становится всё более актуальной. Потребности учащихся в активном осмыслении действительности отражены в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов, направленных на достижение основных целей – формирования целостного представления о действительности, в том числе

«о роли искусства в культурно-историческом процессе с позиций диалога культур» (ГОС СОО по мировой художественной культуре). Проблема развития художественного обобщения у старшеклассников на уроках МХК обусловлена, с одной стороны, необходимостью формирования целостной понимающей личности, с другой – потребностью повышения эффективности преподавания гуманитарно-эстетических дисциплин. Актуальность проблемы развития художественного обобщения у старшеклассников на уроках МХК повышается в связи с его значением как интегративной характеристики личности в гуманитарно-эстетическом образовании, личностного и метапредметного результата обучения, необходимого для полноценного постижения явлений в любой области познания (Е. П. Кабкова, Е. С. Медкова, Л. В. Школяр). Это требует максимального использования потенциала преподавания дисциплины эстетического цикла – мировой художественной культуры.

Следует отметить, что в общеобразовательной школе преподавание учебных дисциплин в основном связано с формированием логического абстрактного обобщения, но для гармоничного развития личности

в познании мира важную роль играет и принципиально иной тип обобщения – *художественное обобщение*. Специфика художественного обобщения в освоении МХК связана с процессами восприятия, понимания, сопоставления произведений искусства и рефлексии в общении с ними как содержательным ядром художественной культуры (А. Я. Флиер) в контексте динамики историко-культурного процесса с привлечением эстетического, социального опыта личности. *Художественное обобщение* включает *образное обобщение*, «*содержательное обобщение*» (Л. В. Школяр) и процесс *творческой переработки* содержания в ценностном отношении, т. е. имеет объективно-субъективный характер. Мы трактуем понятие «художественное обобщение» как эмоционально-интеллектуальное действие выявления в уникальном и конкретном содержании феноменов художественной культуры существенного объединяющего их общего свойства, результатом которого является *новый образ* на основе индивидуально-опыта учащегося.

Для успешного развития художественного обобщения у старшеклассников следует проследить особенности его качественных изменений в освоении МХК, целесообразно выделить *стадии развития* в продвижении к обретению *нового интегративного знания*. Поскольку художественное обобщение связано со *смысловым аспектом* изучения художественной культуры как *эстетического модуса культуры*, мы считаем необходимым рассмотреть особенности интегративного содержания дисциплины МХК. Нами выявлена *трехуровневая структура интеграции* содержания МХК по основаниям «объект изучения» и «интегративный объем»: **полихудожественная, контекстная и культурологическая интеграция**.

*Полихудожественная интеграция* воплощается в содержательной линии «**искусство – искусство**» (*синтез искусств, полихудожественный подход*).

*Контекстная интеграция* наблюдается в содержательной линии «**искусство – литература – история**» (*взаимодействие содержания родственных гуманитарно-эстетических дисциплин*).

*Культурологическая интеграция* проявляется в содержательной линии «**искусство – связи действительности – “ментальное измерение” культуры**» (*взаимопересечение «конфигураций» гуманитарных наук*).

Освоение содержания *полихудожественной, контекстной и культурологической интеграции* содержания МХК спроецировано нами на соответствующие *стадии*

*развития* художественного обобщения у старшеклассников, а именно **полихудожественную, контекстную и культурологическую стадии**. На каждой *стадии развития* художественного обобщения необходимо освоение элементов содержания во взаимосвязи на данном уровне интеграции и *переход* на следующий уровень, где отношения элементов усложняются, что требует применения специфических методов и приемов работы с учащимися.

Методы, приемы, технологии и формы деятельности учителя и учащихся должны быть *сообразны* открытости, интегративности художественной культуры, объединены мировоззренческой направленностью преподавания, нацелены на активизацию личностных усилий учащихся. Методика развития художественного обобщения у старшеклассников на уроках МХК базируется на ведущей идее *диалогичности смыслов и текстов*, осмыслению на основе «*вопросо-ответности*» (М. М. Бахтин, В. С. Библер). С этим связана *фасилитация* (англ. *facilitate* – способствовать) разработанной методики, понимаемая нами как «*содействующий тип обучения*» (К. Роджерс). *Диалог и фасилитация* определили структуру предлагаемой методики.

В методике развития художественного обобщения у старшеклассников на уроках МХК нами адаптированы инновационные педагогические технологии, обладающие следующими характеристиками: *интегративностью, диалогичностью, фасилитативностью*; разработан комплекс творческих заданий для учащихся (включая *диагностические*), что обеспечит условия для полноценного восприятия, понимания, сопоставления, рефлексии и художественного обобщения содержания МХК.

Для каждой *стадии развития* художественного обобщения у старшеклассников предлагаются типы *диагностических творческих заданий* для учащихся *по модульному принципу*.

**На полихудожественной стадии развития** художественного обобщения применялись типы творческих заданий для учащихся «Синквейн», «Композиция» (модули «*Направление в искусстве*», «*Художественный стиль*», «*Жанр искусства*», «*Искусство – искусство*»), «Композиция», «Этюд» (модули «*Музыка и живопись*», «*Музыкальная живопись – живописная музыка*», «*Музыка и литература*», «*Музыка и архитектура*»).

**На контекстной стадии развития** применялись типы творческих заданий для учащихся «Композиция», «Портрет-образ эпохи» (модуль «*Искусство – “связи действительности”*»).

**Культурологической стадии развития** соответствует тип творческих заданий для учащихся «Генеалогическое древо культуры» (*модуль «Искусство – связи действительности – “ментальное измерение” культуры»*). Творческие задания (*модули*) позволяют проанализировать и оценить динамику развития художественного обобщения у старшеклассников на уроках МХК.

Методика развития художественного обобщения у старшеклассников на уроках МХК включает инновационные, в том числе интерактивные методы и формы обучения: элементы технологии развития критического мышления (Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. И. Заир-Бек, М. В. Кларин); фасилитативную дискуссию технологии «Образ и мысль» (А. Хаузен, Л. М. Ванюшкина, Л. Ю. Копылов) на основе группового взаимодействия «стратегий визуального мышления»; приемы работы и комплекс творческих заданий *по модульному принципу* в соответствии со стадиями развития умения художественного обобщения – модуль «Искусство – искусство» (*полихудожественная стадия развития*), модуль «Искусство – связи действительности» (*контекстная стадия развития*), модуль «Искусство – связи действительности – “ментальное измерение” культуры» (*культурологическая стадия развития*).

Основу методики развития умения художественного обобщения содержания у старшеклассников на уроках МХК составляет *алгоритмизированная последовательность* методов, приемов, технологий и форм работы с учащимися **на ступенях освоения** содержания МХК. *Поступенное освоение* МХК с возрастанием «интегративного объема» содержания позволяет осуществлять продвижение к культурологической интеграции (*культурологической стадии развития художественного обобщения*). Мы использовали структуру **технологии развития критического мышления через чтение и письмо**, поскольку она отвечает требованиям фасилитативности и стратегии диалога. Трехфазная структура технологии РКМ (*вызов, осмысление, рефлексия*), соответствующая структуре мыслительной деятельности личности, дополнена нами эмоциональной и творческой составляющими (*восприятие, творческое выражение*). Уточнена суть каждой ступени освоения содержания МХК на основе блоково-тематической организации материала. В освоении каждого тематического блока на основе *типологического подхода* в изучении МХК совершенствуется художественное обобщение у старшеклассников. На наш взгляд, алгоритм применения методики по

ступеням освоения содержания МХК выглядит следующим образом.

1. На ступени «*Вызов*» (пробуждение знаний, впечатлений, интереса, мотивация) наиболее продуктивным является прием технологии РКМ «*Кластеры*»: объединение однородных элементов, связанных единством темы (гроздь), графический способ систематизации материала (схемы, таблицы, карты). Прием «*Кластеры*» является подготовкой к восприятию текста, носит *проблемный* характер, поскольку включает вопросы как механизм активизации мышления. В задании «*Кластеры*» (*модуль «Искусство – связи действительности»*) перед восприятием нового содержания учащиеся составляют опорный конспект к теме, проблеме, актуализирующий представления и впечатления. Элементы содержания учащиеся связывают с *ключевым понятием*, составляя кластеры, которые обособляются на основе выделения различных видов элементов содержания (*по сходству*). Таким образом, уже на ступени *вызова* содержание *полихудожественной интеграции* вписано в жизненные взаимосвязи, фокусируется *целостный образ эпохи*. Задание «*Кластеры*» включает элемент *игры, прогнозирования*, в связи с чем возрастает эмоциональная и когнитивная активность.

Особо значимый *фасилитативный метод* в задании «*Кластеры*» – *метод ассоциаций* через ключевое слово, осуществляющий переход на ступень *восприятия*.

2. На ступени «*Восприятие*» (ознакомление, контакт с новым текстом, образом) используется *синквейн*, другой прием технологии РКМ, – *пятистрочная форма*, применяемая в дидактических целях как метод синтеза информации: тема, ключевое слово (понятие, объект); признаки и свойства объекта; действия объекта; отношение к объекту; слово-резюме (суть объекта).

Задание «*Синквейн*» (*модуль «Направление в искусстве», модуль «Художественный стиль», модуль «Жанр искусства»*) выполняется при ознакомлении с новым содержанием: учащиеся записывают впечатления и ассоциации по описанной схеме, мнения заслушиваются. При повторном общении с произведением происходит совершенствование синквейна и постановка вопросов. Для выполнения синквейна учащийся выделяет основные элементы содержания, их существенные взаимосвязи, осуществляет анализ-синтез, формулирует выводы, что положительно влияет на развитие художественного обобщения у старшеклассников. Проводилось составление *неполного синквейна* (без заданной темы) для определения отсутствующей части.

Синквейн также используется нами для обобщения представлений о жанре, стиле, направлении в искусстве. Прием сравнения тематических синквейнов демонстрирует динамику историко-художественного процесса, различные образы мира в продвижении к культурологической стадии развития художественного обобщения. Кластеры и синквейны становятся материалом для творческой работы.

Выполнение задания «Синквейн» фиксирует эмоциональные оценки, свидетельствует о качестве понимания, оценочных суждений, ценностных ориентаций учащихся, что дает материал для определения уровня развития художественного обобщения у старшеклассников.

Актуальным является метод опережающих заданий, который позволяет дополнить представления о явлении путем мотивировки понимания разносторонних взаимосвязей содержания художественной культуры с другими сферами культуры.

Метод работы с терминами, являющимися общими для искусств, сквозными в изучении МХК (ритм, колорит, мелодика, жанр, стиль, композиция и др.), позволяет осуществить категориальный синтез.

3. На ступени «Осмысление» (понимание – реализация смысла, идеи, замысла, средств выразительности, интерпретация) адаптирована инновационная технология преподавания искусства «Образ и мысль». Ее основной инструмент – метод фасилитативной дискуссии в общении с произведениями изобразительного искусства (стратегия вопросов, аргументация учащихся, парафраз учителя, полилог).

Мы исходили из закономерностей художественного общения с произведением, текстом, смыслом в диалогическом гуманитарно-эстетическом познании и использовали потенциал технологии «Образ и мысль» в изучении произведений пространственных, временных, пространственно-временных искусств (изобразительное искусство, архитектура, литература, музыка). Таким образом, фасилитативная дискуссия технологии «Образ и мысль» пронизывает и соединяет элементы содержания («стерженизация»), благодаря сообразности гуманитарно-эстетическому познанию позволяет трансформировать материал в целостный текст, продуцирующий смыслы, резонирующие с потребностями учащихся; позволяет исключить репродуктивные формы обучения. Качественное изменение художественного обобщения у старшеклассников опирается на умение воспринимать, анализировать, сопоставлять материал на уроках МХК.

4. Ступень «Рефлексия» (размышление, синтез, присвоение значений, эстетическое и смысловое обобщение, отношение, новый вызов). Учащимся предлагается написать метафорическое эссе (микросочинение), для работы над которым мы используем литературные тексты, цитаты и проблемные вопросы, выводящие учащихся в культурологический смысловой контент (навыки метадиалога), позволяющие выработать личностные оценочные суждения.

Задание «Генеалогическое древо культуры» (модуль «Искусство – связи действительности – “ментальное измерение” культуры»; схематизации Д. Хамблина – А. И. Савенкова) имеет особое значение для анализа и синтеза содержания, обобщения знаний об элементах текста во взаимосвязи, установления жанрово-стилевого единства текстов на основе осмысления идеи, представлений об образе в культурологической интеграции содержания. Успешному выполнению задания помогает активизация ассоциативных связей, символизация, поскольку требуется трансформация большого объема материала, понимание существенных связей явлений. Схема «древо» образно передает структурную связность и смысловую целостность текста культуры, представляет возможности «разрастания» подмножеств каждого элемента содержания и «прорастания» в области гуманитарно-эстетического познания. Усложнение задания происходит путем обогащения новыми элементами. При оценке задания учитывается изоморфность текста учащегося содержанию культуры, проявленность взаимосвязей элементов, оформленных графически, нестандартность решения творческой задачи.

На ступени рефлексии применяется метод контрольных мероприятий. Его цель – обобщение художественных представлений учащихся во взаимосвязи с мировоззренческим аспектом содержания культурологической интеграции содержания МХК. Вопросы включают понятия образ мира, облик культуры, характер искусства, идея эпохи, темы искусства.

5. Ступень «Творческое выражение» (переработка, переосмысление значений, художественное обобщение, новый образ, личностный текст).

Индивидуальные и групповые творческие задания по модульному принципу – это «Композиция» (предметная и беспредметная, цветовая и графическая, коллаж, афиша, кроссворд, компьютерная презентация), «Этюд» (эпиграф, рисунок, собственный текст, литературное и музыкальное произведение), «Портрет-образ эпохи».

*Задание «Этюд» (модуль «Музыка – живопись», модуль «Музыка – литература»)* представляет собой создание композиции на основе восприятия музыкальных произведений. Учащиеся подбирают репродукции картин художников на соотношение эмоционально-образного строя произведений, литературные произведения, создают собственные поэтические тексты.

*Задание «Портрет-образ эпохи» (вид композиции, модуль «Искусство – связь действительности – “ментальное изменение” культуры»)* включает написание личного текста (микросочинение, метафорическое эссе), выполнение художественной композиции с комментарием. Выполнение задания оценивается с позиции композиционности, т. е. умения учащегося выделить основные элементы и показать их взаимосвязанность, представить инвариант и вариации содержания, смысловое единство, построение новых сочетаний элементов с идеями, способами действий в преобразовании материала из одной формы выражения в другую на основе художественного обобщения. Реализация замысла учащихся должна проявлять *универсализм ключевой идеи культуры («стержнизация»)*.

*Метод «Метадиалог» (модуль «Личность – искусство – культура»)* – это представление итогового творческого задания, ведение дискуссии учащимся (малая группа) в роли «искусствоведа», «экспер-

та». Метадиалог – это процесс взаимного и пересекающегося слушания и участия в диалоге (вопросы и рассуждения): «внешний диалог» (слушать других), «внутренний диалог» (говорение к себе). Суть данного вида деятельности заключается в проявлении способности учащегося понимать и оценивать, соотносить суждения и интерпретации при аргументировании собственной позиции, в демонстрировании умения развивать диалог (парафраз, открытые вопросы, оригинальные решения проблемных ситуаций, креативные сочетания знаний и умений с идеями в новой ситуации: инициирование, проблематизация и верификация).

Для оценки результативности методики развития художественного обобщения у старшеклассников в изучении МХК применялся специальный диагностический инструментарий.

Применение инновационных педагогических технологий и стратегий в преподавании МХК не только является условием развития художественного обобщения у старшеклассников, но также оптимизирует процесс изучения художественной культуры путем усиления смыслового личностного и мировоззренческого аспектов обучения, активизации творческого потенциала личности; ориентирует поиск эффективных способов реализации гуманитарно-эстетического образования, адекватных его специфике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. URL: [http://www.irbip.ru/irbase/kulture/bakhtin\\_m\\_m\\_\\_ehstetika\\_slovesnogo\\_tvorchestva.html](http://www.irbip.ru/irbase/kulture/bakhtin_m_m__ehstetika_slovesnogo_tvorchestva.html).
2. ГОС СОО по мировой художественной культуре. URL: [http://www.school.edu.ru/dok\\_edu.asp](http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp).
3. Ермолинская Е. А. Взаимодействие искусств как дидактическая основа художественно-творческого развития детей и юношества // Педагогика искусства : электронный науч. журн. 2006. №1. URL: [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/ermolinskaya\\_10-12-2006.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/ermolinskaya_10-12-2006.htm).
4. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразоват. учреждений . М. : Просвещение, 2011.
5. Кабкова Е. П. Категория обобщения как актуальная педагогическая проблема // Педагогика искусства : электронный науч. журн. 2008. № 2. URL: [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/kabkova\\_03-05-2008-1.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/kabkova_03-05-2008-1.htm).
6. Школяр Л. В. Идеи развивающего образования в музыкальной педагогике школы. URL: [http://bank.orenipk.ru/Text/t3o\\_467.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t3o_467.htm).

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



## МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 378.1  
ББК 4448.4к2

ГСНТИ 20.23.25; 14.15.15

Код ВАК 05.13.10; 13.00.01

### **Андреев Валерий Владимирович,**

старший преподаватель, кафедра информатизации образования и методики информатики, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина; 390000, г. Рязань, ул. Ленина, д. 20а, корп. 6а, к. 33; e-mail: v.andreev@rsu.edu.ru.

### **Герова Наталья Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатизации образования и методики информатики, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина; 390000, г. Рязань, ул. Ленина, д. 20а, корп. 6а, к. 33; e-mail: n.gerova@rsu.edu.ru.

### **АДАПТАЦИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА УПРАВЛЕНИЯ ДОКУМЕНТАЦИЕЙ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** адаптация автоматизированной системы организационного управления; документационное обеспечение управления образовательным процессом вуза; программный продукт «1С: Университет ПРОФ»; учебный процесс вуза.

**АННОТАЦИЯ.** Проанализировано управление документацией вуза: стадии прохождения документов, роль различных подразделений вуза в документационном обеспечении управления образовательным процессом. Рассмотрено использование программного продукта «1С: Университет ПРОФ» для автоматизации образовательной деятельности вуза. Приведен алгоритм адаптации автоматизированной системы организационного управления учебным процессом вуза.

### **Andreev Valery Vladimirovich,**

Senior Lecturer, Chair of Education Informatization and Methods of Computer Science, Ryazan State University n. a. S. A. Esenin.

### **Gerova Natalia Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Education Informatization and Methods of Computer Science, Ryazan State University n. a. S. A. Esenin.

### **ADAPTATION OF AN EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT AUTOMATED SYSTEM BASED ON THE DOCUMENTATION MANAGEMENT ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION**

**KEY WORDS:** adaptation of an educational process management automated system; documentation support of the university educational management; software "1С: University PROF"; the educational process.

**ABSTRACT.** The article analyzes the university's documentation management: the stage of documents circulation, role of university's departments in the management of education via documentation. The usage of software "1С: University PROF" for automation of the university's educational activities is discussed. An algorithm for automated adaptation of university's educational process management is given.

**В** настоящее время вузы внедряют автоматизированные информационные системы – прикладные решения, предназначенные для управления образовательным процессом. Несмотря на значительное число различных подходов к решению проблемы автоматизации управления образовательной деятельностью вуза с целью повышения качества образования, особую актуальность приобретает вопрос формирования единой информационной системы управления вузом на основе программных продуктов фирмы «1С». Конфигурация «1С: Университет ПРОФ» представляет собой автоматизированную информационную систему, предназначенную для решения задач управления образовательным процессом в вузе по следующим направлениям: планирование учебного про-

цесса; организация и проведение приемной кампании; расчет и распределение нагрузки профессорско-преподавательского состава; управленческая деятельность учебно-методических отделов и деканатов.

Учебный процесс является основным компонентом образовательной деятельности вуза. Административное обеспечение учебного процесса и ведение делопроизводства в вузе осуществляется деканатами факультетов. Делопроизводство деканата направлено на документационное обеспечение управления учебным процессом и поддержку взаимодействия различных подразделений вуза (администрации, учебно-методического управления, бухгалтерии и др.).

В соответствии с ГОСТ Р 51141-98 под документооборотом в вузе будем понимать движение документов между различными

Работа выполнена в рамках государственного задания высшим учебным заведениям; регистрационный номер НИР: 8.1950.2011.

© Андреев В. В., Герова Н. В., 2013

субъектами образовательного процесса с момента создания документов или их получения до завершения исполнения или отправки (з). В контексте настоящей статьи под субъектами образовательного процесса будем понимать государственные, муниципальные, коммерческие структуры, структурные подразделения вуза, общественные организации, отдельные предприятия.

Основными документами, сопровождающими учебный процесс вуза, являются приказы, докладные записки, указания, протоколы и т. п. В них фиксируются решения административных и организационных вопросов, а также вопросы управления, взаимодействия, обеспечения и регулирования деятельности субъектов образовательного процесса. В организации документооборота учебного процесса вуза принимают участие его различные подразделения.

В деканате формируются докладные по организационным вопросам, контингенту студентов и вносятся изменения в соответствии с приказами в книгу движения контингента, в карточки студентов, в базу данных и т. д. Сотрудники деканата получают приказы из отдела кадров по личному составу, организуют хранение личных карточек студентов, регистрируют документы, подготавливают книги протоколов, сдают документы в архив и т. д. При переходе студентов в другие вузы готовятся академические справки, подлежащие строгому учету, в которых указываются направление/специальность, дисциплины, общее количество часов, оценки и т. д. Каждый семестр в университете проводится контроль знаний студентов – экзаменационная сессия. В деканате готовятся экзаменационные ведомости, которые затем передаются преподавателям. После завершения контроля ведомости сдаются в деканат, где регистрируются результаты, выявляются студенты-задолжники.

При прохождении студентами практики на предприятии деканат готовит письма, в которых указываются фамилия, имя, от-

чество студента, его успеваемость, ставятся подпись и печать. Эти бумаги передаются на предприятие. Заключительным этапом обучения является защита выпускных работ. В деканате готовят книги протоколов и руководящие документы для государственной экзаменационной комиссии. Протоколы заседаний государственной аттестационной комиссии заполняются на защите выпускных работ, после завершения которой студентам выписываются дипломы, распечатываются вкладыши к дипломам с последующей передачей в отдел кадров для выдачи выпускникам. В деканате подготавливаются акты выдачи дипломов, в которых указывается, под каким номером и кому был выдан диплом. Учебные карточки и зачетные книжки после обработки сдаются в архив.

На факультете документооборот входящих, исходящих и внутренних документов осуществляется в несколько стадий (см. табл.).

В процессе деятельности факультета создается большое количество служебных документов, которые распределяются в соответствии с номенклатурой дел. Кафедры получают и создают документы, хранят учебные планы, протоколы заседаний и планы работы кафедры и т. д. В отделе кадров создаются приказы по личному составу, регистрируется выдача дипломов, справок, документов, осуществляется хранение личных дел и т. д. Большая часть документов в вузе проходит через учебный отдел, где проводится их регистрация, тиражирование и распространение по различным подразделениям вуза. Учебный отдел контролирует учебный процесс, ведет учет контингента студентов, направляет в деканат и на кафедры документы, требующие предоставления отчетности, и т. д. Таким образом, документационное обеспечение управления учебным процессом имеет сложную структуру и состоит из нескольких взаимосвязанных подсистем, выполняющих определенные функции в рамках делопроизводства вуза.

**Таблица.** Стадии документооборота на факультете

<b>Входящие документы</b>	
Стадии прохождения документов	Источник поступления документов
Прием и первичная обработка, предварительное рассмотрение, регистрация, рассмотрение руководителем, доставка в деканат, контроль исполнения	Администрация вуза, общий отдел (канцелярия), учебный отдел
<b>Внутренние документы</b>	
Стадии прохождения документов	Источник поступления документов
Составление и согласование проекта, создание документа, визирувание проекта документа, подписание, регистрация, тиражирование и доставка документа исполнителям, контроль исполнения	Деканат, кафедры, учебный отдел, подразделения университета
<b>Исходящие документы</b>	
Стадии прохождения документов	Получатель документов
Составление и согласование проекта документа, создание и подписание документа, регистрация, отправка документа адресату	Администрация вуза, учебный отдел, деканат, кафедры факультета, подразделения университета

Программный продукт «1С: Университет ПРОФ» предназначен для автоматизации деятельности вуза по следующим направлениям: управление студенческим составом, организация и проведение приемной кампании, планирование учебного процесса, расчет учебной нагрузки, мониторинг учебного процесса, выпуск студентов и трудоустройство выпускников и т. д. Для реализации этих направлений в конфигурации «1С: Университет ПРОФ» используются определенный набор объектов. Объекты конфигурации являются проблемно ориентированными и поддерживаемыми на уровне технологической платформы. К основным прикладным объектам конфигурации относятся отчеты, справочники, документы, регистры сведений и пр. Отчеты предназначены для обработки накопленной информации и получения сводных данных в удобном для просмотра и анализа виде. Справочники позволяют хранить в информационной базе данные, имеющие одинаковую структуру и списочный характер. Документы позволяют хранить в прикладном решении информацию о событиях, произошедших на предприятии. Регистры сведений позволяют хранить произвольные данные в разрезе нескольких измерений: например, информация о стоимости обучения студентов на различных факультетах разворачивается по факультетам и специальностям. Если требуется отследить динамику изменений стоимости обучения, то хранимая информация разворачивается также и во времени.

При работе с конфигурацией «1С: Университет ПРОФ» сотрудникам факультетов необходимо использовать следующие объекты: справочник «Физические лица» и документы «Приказы», «Учебный план», «Аттестационная ведомость», «Диплом». Справочник «Физические лица» позволяет хранить информацию о преподавателях, студентах и абитуриентах. При работе с документами можно создавать приказы различного типа: «Приказ на практику», «Приказ о назначении стипендии» и др. Документ «Учебный план» позволяет создавать учебные планы для различных направлений подготовки с возможностью закрепления дисциплин за кафедрами факультета. Документ «Аттестационная ведомость» содержит информацию об итогах различных аттестаций студентов, проведенных в рамках учебного процесса. Документ «Диплом» позволяет создавать дипломы специалиста, бакалавра, магистра и академические справки.

Информационные базы данных содержат набор учетных данных. При заполнении объектов конфигурации «1С: Универси-

тет ПРОФ» пользователь вносит информацию, используя соответствующие вкладки. Например, при создании объекта «Учебный план» необходимо заполнить следующие вкладки: «График учебного процесса», «Дисциплины», «Периоды контроля», «Результаты освоения программы».

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что конфигурация «1С: Университет ПРОФ» на этапе внедрения в вуз требует адаптации к конкретным условиям и особенностям образовательной и управленческой деятельности. В широком смысле под адаптацией понимают приспособление системы к изменению условий. Под адаптацией автоматизированной системы организационного управления учебным процессом будем понимать процесс формирования банка данных по документообороту вуза, накопления и использования информации для оптимального принятия управленческих решений в изменяющихся условиях (2). На начальном этапе работы с программным продуктом «1С: Университет ПРОФ» необходимо заполнить объекты конфигурации в определенной последовательности, по следующему алгоритму:

1. Заполнение формы «Мастер ввода начальных данных».
2. Формирование структуры университета.
3. Заполнение справочника «Физические лица».
4. Создание учебных планов.
5. Дальнейшее заполнение объектов конфигурации.

На первом этапе происходит заполнение администратором системы формы «Мастер ввода начальных данных» путем внесения значений основных констант, параметров и справочников. При этом используются следующие вкладки. При работе с вкладкой «Общие» необходимо определить константы в справочнике «Виды структур университета». Например: *Мастер ввода начальных данных – Вид структур университета «Факультет» – ... – Создать – Наименование – Факультеты*. Аналогично вносятся записи «Институт» и «Кафедра». На вкладке «Данные об организации» вносится основная информация о вузе, которая в дальнейшем будет использоваться при заполнении форм официальных документов: полное и краткое наименование, адрес, номер государственной регистрации, банковские реквизиты и т. д. Вкладка «Периоды контроля» позволяет ввести периоды контроля по семестрам в соответствии с учебным планом конкретного вуза, при этом автоматически осуществляется заполнение справочника «Периоды контроля». При заполнении вкладки «Обозначения

графика учебного процесса» выбираются виды контроля (экзамен, зачет, курсовая работа и т. д.) и учебной нагрузки (аудиторная, внеаудиторная), при этом автоматически осуществляется заполнение одноименного справочника. Вкладка «Типы записей учебного плана» позволяет ввести виды направлений подготовки студентов, в соответствии с которыми осуществляется обучение в данном вузе: специалитет, бакалавриат, магистратура, аспирантура. Работа с вкладкой «Приемная кампания» осуществляется в разделе «Приемная комиссия», и заполнение данной вкладки не является обязательным. Вкладка «Типы приказов» позволяет создавать различные типы приказов, которые используются в процессе делопроизводства, например о зачислении, выпуске, отчислении и др., при этом автоматически осуществляется заполнение справочника «Типы приказов». Вкладка «Дипломы и приложения» позволяет включить порядок вывода оценок по результатам проведения экзаменов, причем этот параметр не является обязательным. На вкладке «Трудоустройство» вводится информация о структурном подразделении, которое занимается содействием занятости студентов и трудоустройством выпускников вуза, при этом автоматически осуществляется заполнение справочников «Структура университета» и «Виды структур университета».

На втором этапе осуществляется окончательное заполнение справочников «Структура университета», «Виды структур университета» и документа «Формирование структуры университета». При этом вносится информация обо всех структурных подразделениях вуза и определяются связи между ними. При формировании структуры осуществляется адаптация программного продукта «1С: Университет ПРОФ» к особенностям конкретного вуза. При формировании списка структур определенного типа задается вид структуры: институт, филиал, факультет, кафедра, общеуниверситетская кафедра, общежитие, аудитория и т. д. Чтобы перенести структурные элементы в документ «Формирование структуры университета», необходимо включить флажок «Добавить в корень». Кроме того, существует возможность изменения уровня иерархии для какого-либо элемента из списка структуры вуза с помощью выбора действия «Сменить родителя».

На третьем этапе происходит заполнение справочника «Физические лица». Форма списка справочника включает следующие вкладки: студенты, абитуриенты, преподаватели, проживающие в общежитии и физические лица. Информация о физических лицах отображается на соответствующей

вкладке после проведения документа. Например, информация о студенте – после проведения приказа на зачисление. На каждой вкладке окно формы содержит три области: иерархический список основных признаков группировки физических лиц; поле отображения списка физических лиц и дополнительных параметров; область поиска по параметрам отбора. В зависимости от статуса физического лица на вкладке будет отображаться соответствующий набор доступных групп параметров. Например, на вкладке «Студенты» содержатся группы параметров «Личная информация», «Стипендия», «Обучение», «Льготы» и т. д. В справочнике «Физические лица» существуют группы параметров, которые заполняются автоматически на основании приказов и не редактируются, например «Обучение», «Поступление».

Формирование учебных планов происходит на четвертом этапе. Форма документа «Учебный план» включает в себя вкладки «Дисциплины», «Периоды контроля», «График учебного процесса» и «Результаты освоения программы». Создание учебных планов необходимо для обеспечения дальнейшей корректной работы с другими объектами конфигурации. Документ «Учебный план» позволяет формировать учебные и рабочие планы для различных специальностей и направлений подготовки с учетом формы обучения, уровня подготовки и ряда других параметров. При формировании рабочего учебного плана из базового выбирают один или несколько курсов, для которых создается учебный план, и нажимают кнопку «Создать рабочий план».

На пятом этапе происходит дальнейшее заполнение объектов конфигурации «1С: Университет ПРОФ», при этом необходимо выдерживать внутреннюю логику порядка делопроизводства в конкретном вузе. Выделим два блока объектов, содержащих информацию о научно-педагогических работниках («Штатные ставки», «План штатного состава кафедры», «Закрепление за кафедрой», «Формирование контингента», «Распределение поручений» и т. д.) и студенческом составе («Формирование конкурсной группы», «Вступительные испытания», «Олимпиады», «Приказы на зачисление» и т. д.). Дальнейшая работа со студенческим составом (контроль индивидуальной успеваемости и посещаемости, работа студенческого профсоюзного комитета, проведение практики студентов и т. д.) осуществляется в соответствии с последовательностью процессов делопроизводства вуза.

В заключение отметим, что управление образовательным процессом имеет сложную структуру, и документооборот реализу-

ет иерархическую структуру взаимодействия различных подразделений вуза. При внедрении средств автоматизации в вузы необходимо учитывать особенности документационного обеспечения управления и структуры конкретного образовательного учреждения. Адаптация программных продуктов фирмы «1С», в том числе и конфигурации «1С: Университет ПРОФ», происхо-

дит по определенному алгоритму и требует не только следовать внутренней логике порядка делопроизводства конкретного вуза, но и соизмерять свою деятельность с процессом формирования банка данных по документообороту вуза, накопления и использования информации для оптимального принятия управленческих решений в изменяющихся условиях.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ажеронок В. А. Как настраивать «1С:Предприятие 8.2» при внедрении. М. : 1С-Паблишинг, 2010.
2. Герова Н. В., Андреев В. В. Требования к информационной системе управления учебным процессом вуза // Программные продукты и системы. 2010. № 1.
3. ГОСТ Р 51141-98. Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения. М. : Госстандарт России, 1998.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. А. Байкова.

**Иваненко Марина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: kafedra\_sp.autoreply@mail.ru.

**К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГОВ  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** взаимодействие; дошкольное образовательное учреждение; семья; педагог дошкольного образовательного учреждения.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются вопросы взаимодействия педагогов дошкольного образовательного учреждения с семьей. Акцентируется внимание на доверительности в отношениях «педагог – родитель»; выделяются цель и задачи педагогов дошкольного образовательного учреждения при работе с родителями; уделяется внимание педагогическому просвещению родителей и методам работы с ними.

**Ivanenko Marina Anatolievna,**

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

**TO THE QUESTION OF COOPERATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS AND FAMILIES**

**KEY WORDS:** cooperation; pre-school educational establishment; family; pre-school teacher.

**ABSTRACT.** Questions of cooperation of pre-school teachers with families are discussed. Attention is paid to trust in relations "teacher – parent"; goal and tasks for pre-school teacher in their work with parents are set; pedagogical information for parents and methods of work with them are in the focus.

На современном этапе развития общества ведется поиск новой модели общественного воспитания личности ребенка дошкольного возраста, что требует новых форм взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения с семьей.

Н. К. Крупская в своих «Педагогических сочинениях» писала: «Вопрос о работе с родителями – это большой и важный вопрос. Тут надо заботиться об уровне знаний самих родителей, о помощи им в деле самообразования, вооружения их известным минимумом, привлечения их к работе детского сада» (4, с. 219). Существенной стороной взаимодействия детского сада и семьи является то, что детский сад служит «организуящим центром» и «влияет на домашнее воспитание», поэтому необходимо как можно лучше организовать взаимодействие детского сада и семьи по воспитанию детей. В их содружестве, в обоюдной заботе и ответственности – огромная сила (Там же).

Взаимодействие – особая форма связи между людьми, в результате которой происходят изменения их исходных качеств или состояния. Взаимодействие педагога дошкольного образовательного учреждения с родителями направлено на создание единого воспитательного пространства, на формирование у родителей представлений о процессе воспитания, педагогической культуры.

В нормативно-правовых документах, а именно в «Концепции дошкольного воспитания», «Положении о дошкольном образовательном учреждении», законе «Об образовании» и др., затрагиваются вопросы

взаимосвязи семейного и общественного воспитания. Это заставило специалистов дошкольных образовательных учреждений, особенно педагогов, изменить свое отношение к работе с родителями дошкольников и семьей в целом.

Дошкольное образовательное учреждение – первый внесемейный социальный институт, который посещают ребенок и его родители. Именно здесь протекают целенаправленные процессы развития, воспитания и формирования личности ребенка дошкольного возраста, а также ведется просвещение родителей по данным вопросам. Дошкольное образовательное учреждение не только воспитывает и обучает ребенка, но и консультирует родителей по всем интересующим вопросам, касающимся их ребенка, оказывает психолого-педагогическую помощь конкретным семьям, вовлекает родителей в жизнь детского сада.

Семья – это первый и основной социальный институт для ребенка, в котором он получает первые знания о добре и зле, первый опыт общения и взаимодействия, приобретает нравственные качества и нравственные ценности, познает социальную действительность, пытается отстаивать свою позицию и точку зрения и т. п.

Сегодня практически каждая семья переживает либо экономические, либо духовные трудности. Необходимо отметить, что отчуждение между родителями и детьми стало одной из главных проблем в вопросах взаимодействия, взаимопонимания и общения в семье. Далеко не все родители имеют достаточный уровень общей культу-

ры и педагогические знания, необходимые для воспитания ребенка.

В свете вышесказанного главные усилия педагогов и всего педагогического коллектива дошкольных учреждений должны быть направлены «как на **поддерживающее взаимодействие** педагогов с родителями, которое обеспечивает решение тактических, ближайших задач воспитания ребенка в обновляющемся обществе, так и **конструктивное взаимодействие**, позволяющее снизить уровень невротизации ребенка в условиях общественного воспитания, обеспечить необходимые глубинные связи между детским садом и семьей» (3).

Педагогами дошкольных образовательных учреждений накоплен большой опыт взаимодействия с родителями по вопросам нравственного, трудового, умственного, физического, художественного воспитания и развития детей дошкольного возраста. Педагоги дошкольных образовательных учреждений постоянно совершенствуют содержание и формы взаимодействия с родителями, стремятся добиться единства требований, предъявляемых в плане воспитания к ребенку-дошкольнику.

Взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения и родителей проявляется в многообразии организации их совместной деятельности и общения. Общение – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга (1).

Особенности процесса взаимодействия педагогов дошкольного образовательного учреждения и семьи определяются прежде всего типом и видом образовательного учреждения, спецификой деятельности педагогического коллектива. К основным задачам данного взаимодействия можно отнести следующие: 1) формирование активной педагогической позиции у родителей; 2) формирование педагогической культуры.

Условием положительного направления взаимодействия педагога дошкольного образовательного учреждения с родителями являются доверительные отношения. Взаимодействие должно строиться таким образом, чтобы у родителей возник интерес к процессу воспитания, потребность добиться успеха, уверенность в своих силах. Следствием такой организации педагогического воздействия станет активное участие родителей в воспитании не только своего ребенка, но и группы в целом. Взаимодействие детского сада и семьи в едином воспитательном процессе базируется на общих основаниях, они осуществляют в воспитании одни и те же функции: информационную, собственно воспитательную, контро-

лирующую и др. Отношения партнерства предполагают равенство сторон, взаимную доброжелательность и уважение.

Педагоги дошкольного образовательного учреждения при взаимодействии с родителями должны учитывать различия в семейном воспитании, структуре общения, уровень педагогической и психологической просвещенности. Поэтому работа с родителями строится с точки зрения ее действительности по отношению к каждой категории родителей, каждой семье индивидуально.

При взаимодействии родители и педагоги исходят из разных систем ценностей. Если для педагогов важно, как организована деятельность группы (режим, обеспечение реализации программы), то для родителей наиболее значимо то, как «вписывается» и в режим, и в реализацию программы их ребенок.

Реализовать открытость дошкольного образовательного учреждения «внутри» – значит сделать воспитательно-образовательный процесс более свободным, гибким, дифференцированным, что, в свою очередь, позволит изменить ценностно-смысловые ориентации и установки взрослых, создаст оптимальные условия для обучения и развития дошкольника.

Для этого нужно создать следующие условия:

- личностную готовность педагога «открыть самого себя», рассказать о своих радостях, тревогах, неудачах. Важно соблюдать такт и избегать панибратства;

- вовлечение родителей в образовательный процесс детского сада. Это могут быть эпизодические мероприятия (бабушка вяжет куклам, папа делает фотоснимки, мама беседует о здоровье). Дети готовятся к ним вместе с родителями, братьями и сестрами, приносят фотографии и поделки в детский сад, угощают любимыми сладостями, показывают домашних животных (5).

Открытость детского сада «наружу» означает, что детский сад открыт влиянию микросоциума, готов сотрудничать с расположенными на его территории социальными институтами: музыкальной и общеобразовательной школой, спортивным комплексом, библиотекой, музеем, детским центром диагностики и консультирования и т. д.

Чтобы детский сад стал в реальности, а не на словах открытой системой, отношения родителей и педагогов должны базироваться на доверительности. Назовем ее характеристики.

1. Психология доверия. Родители должны быть уверены в хорошем отношении к своему ребенку со стороны воспитателей.

2. Педагог должен демонстрировать конкретные позитивные способы взаимодействия с родителями.

3. Информация должна быть динамичной. Минимум раз в неделю необходимо обновлять материал на стенде для родителей.

4. Родители должны иметь возможность в удобное для них время прийти в группу, понаблюдать, чем занят ребенок. При этом они не обязаны ставить в известность воспитателя о своем посещении.

5. Линия взаимодействия педагогов и родителей не остается неизменной. Родители и педагоги должны иметь возможность высказать друг другу свои соображения о тех или иных проблемах воспитания.

6. Дифференцированный подход (взаимодействие в малой группе родителей, имеющих сходные проблемы домашнего воспитания).

7. Линия воздействия на семью через ребенка. Если жизнь в группе эмоционально насыщена, комфортна, содержательна, ребенок обязательно поделится впечатлениями с родителями (2).

Педагог дошкольного образовательного учреждения должен строить свою работу по взаимодействию с родителями таким образом, чтобы родитель смог:

- увидеть мир глазами ребенка;
- увидеть реальные способности и возможности ребенка;
- воспринимать ребенка таким, какой он есть;
- стать другом для ребенка;
- оказывать поддержку ребенку.

Педагогу дошкольного образовательного учреждения в рамках педагогического просвещения родителей необходимо уделять внимание отбору и систематизации тематического материала, который условно можно разделить на три группы:

1. Содержание семейного воспитания и вопросы повышения педагогической культуры родителей в детском саду.

2. Практические рекомендации воспитателям относительно содержания, форм и методов работы детского сада с родителями: а) изучение семей; б) педагогические беседы и тематические консультации; в) родительские собрания; г) изучение, обобщение и распространение опыта семейного воспитания; д) индивидуальная работа с неблагополучными семьями и детьми из них; е) рекомендуемая тематика мероприятий для родителей детей из разных возрастных групп, практические рекомендации и вопросы для анализа определенной формы работы воспитателей с родителями.

3. Повышение педагогических умений воспитателей: а) планирование работы с родителями; б) педагогическое самообразование; в) педагогический опыт; г) консультации и семинары с воспитателями.

При взаимодействии педагога с родителями также необходимо уделять внимание задачам, которые должны решаться в их единстве:

1. Определение уровня общей и педагогической культуры родителей.

2. Выявление трудностей, которые испытывают родители при воспитании ребенка.

3. Осуществление коллективного, дифференцированного и индивидуального педагогического воздействия на родителей в соответствии с особенностями и типом семьи.

Решать эти задачи можно при помощи разных методов работы с семьей. Рассмотрим некоторые из них.

**Посещение семьи.** Четко поставленная цель посещения обеспечивает готовность педагога к встрече с родителями, ее целенаправленность. При посещении семьи педагог может ответить на ряд вопросов: 1) какие взаимоотношения преобладают в семье; 2) каков психологический климат в семье; 3) как организован процесс коммуникации в семье; 4) какова иерархия ценностей семье; 4) какова социальная иерархия и т. п.

Педагогу дошкольного образовательного учреждения необходимо информировать родителей о времени посещения, о его основной цели. Практика показывает, что в этом случае беседа и наблюдение проходят более успешно. Кроме того, в домашних условиях беседа с родителями бывает более откровенной, так как есть возможность ознакомиться с мнением и взглядами на воспитание ребенка каждого члена семьи. На основе бесед со всеми членами семьи, наблюдений воспитатель может четко определить дальнейшие задачи по оказанию помощи в вопросах воспитания ребенка дошкольного возраста.

Наиболее важно в информационно-просветительской работе с родителями оформление для них наглядных материалов. **Информационные стенды** в группах предназначены для обмена информацией по вопросам воспитания и обучения детей, знакомства родителей с планами работы на ближайшее время, распространения педагогических знаний. Тематика материалов информационного стенда зависит от возрастных особенностей детей, от особенностей семей, от задаваемых родителями вопросов. Для семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья или детей-инвалидов, можно оформить на информационном стенде рубрику с практическими рекомендациями психолога, логопеда.

Родители достаточно часто спрашивают своих детей: «Как прошел день? Чем вы сегодня занимались? Что нового ты узнал?» – и т. п. Педагог периодически делает выставки детских работ: лепки, рисунков, ап-



пликаций, – которые позволяют родителям посмотреть на своего ребенка другими глазами, увидеть его с новой стороны.

Родители проявляют большой интерес к тому, как живут дети в детском саду. Знакомить с этим лучше всего путем проведения дней открытых дверей. К этой работе необходимо привлекать и других специалистов дошкольного образовательного учреждения: методиста, психолога, логопеда, музыкального работника. Открытые занятия очень много дают родителям. У них появляется возможность 1) понаблюдать за ребенком в той или иной ситуации, чаще всего когда он раскован и раскрепощен; 2) сравнить его поведение и умения с поведением и умениями других детей; 3) задать и обсудить волнующие их вопросы относительно развития, обучения и воспитания ребенка.

**Родительские собрания** – одна из наиболее распространенных и традиционных форм работы с родителями во многих детских садах. Целью таких мероприятий является повышение уровня воспитательных умений, педагогической культуры родителей.

**Вечера вопросов и ответов** представляют концентрированную педагогическую информацию по самым разнообразным вопросам, которые часто носят дискуссионный характер, что позволяет рассматривать тот или иной вопрос с разных точек зрения и позиций, услышать мнение разных специалистов дошкольного образовательного процесса. Такие вечера должны являться непринужденным, равноправным общением родителей и педагогов, уроками педагогических раздумий.

Родителям заранее объявляется о проведении вечера вопросов и ответов, сообщается круг обсуждаемых вопросов. Методисты, воспитатели, должны готовиться к данному мероприятию: собирать вопросы, группировать, распределять их в педагогическом коллективе для подготовки ответов. На вечере вопросов и ответов желательно присутствие большинства членов родительского коллектива, а также специалистов – медиков, юристов, психологов и др., в зависимости от содержания вопросов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ахьямова И. А. Невербальное общение в социально-педагогической деятельности с детьми // Педагогическое образование в России. 2010. № 1.
2. Виноградова Н. Ф. Воспитателю о работе с семьей. М., 1989.
3. Евдокимова Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М. : Сфера, 2005.
4. Крупская Н. К. Пед. сочинения : в 10 т. Т. 6. Дошкольное воспитание. Вопросы семейного воспитания и быта. М. : Изд-во АПН, 1959.
5. Сви́рская Л. И. Работа с семьей: необязательные инструкции. М. : Линка-Пресс, 2007.

Данные вечера позволяют расширить воспитательный кругозор не только родителей, но и самих педагогов.

Как показывает опыт, именно эти формы и методы взаимодействия с родителями наиболее актуальны. Однако некоторые из них связаны с различными трудностями, и причины которых в общении кроются в позиции самих родителей.

Таким образом, взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения с семьей является достаточно актуальной сегодня проблемой. Взаимодействие – это не только обмен мыслями, эмоциями, переживаниями педагога и родителя по тому или иному вопросу. Это также формирование педагогической культуры родителей, формирование педагогических знаний и умений, формирование активной жизненной позиции родителей по отношению к себе, ребенку, специалистам дошкольного образовательного учреждения.

Составная часть взаимодействия – общение педагога с родителями. Под взаимодействием необходимо понимать организацию совместной деятельности, которая осуществляется с помощью общения. Для этого необходимо осуществлять постоянное взаимодействие с родителями, активно вовлекать их в жизнь детского сада, добиваться их участия в развивающей образовательной работе с детьми.

Организация взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей предполагает:

- изучение семьи с точки зрения ее возможностей по воспитанию ребенка;
- помощь в защите интересов детей;
- консультативная помощь родителям, а при необходимости и сопровождение семьи;
- составление индивидуальной программы совместных действий педагога и родителей;
- отслеживание и анализ результатов их совместной воспитательной деятельности.

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

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147.88 + 372.851  
ББК В1р + 4448.027.6

ГСНТИ 14.85.35

Код ВАК 13.00.01; 13.00.02

## **Аксенова Ольга Владимировна,**

ассистент, кафедра информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, корп. 1а, к. 3б; e-mail: aksenova421@yandex.ru.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дидактическая компьютерная среда; самостоятельная работа.

**АННОТАЦИЯ.** В образовательном процессе организация самостоятельной работы студентов играет важную роль. Излагаются основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели при организации самостоятельной учебной работы студентов. Автор считает эффективным способом решения данных проблем применение дидактической компьютерной среды при организации самостоятельной работы обучающихся.

## **Aksenova Olga Vladimirovna,**

Assistant Lecturer, Chair of Computer Science, Computer Engineering and Computer Science Teaching Methods, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **ORGANIZATION OF INDEPENDENT ACADEMIC WORK IN MATHEMATICS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES STUDENTS BY MEANS OF THE DIDACTIC COMPUTER ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** didactic computer environment; independent academic work.

**ABSTRACT.** In the educational process organization of independent work of students plays an important role. The main problems faced by teachers in the organization of self-study work of students are discussed. The author considers application of the Didactic computer environment at the organization of independent work of students an effective way to address these issues.

Переход на новые образовательные стандарты обусловил поиск наиболее эффективных организационно-содержательных подходов к формированию профессиональных компетенций студентов, подходов, обеспечивающих готовность к принятию решений в ситуациях выбора, стремление к самостоятельной деятельности, применению усвоенных знаний на практике, работе с информацией, самоорганизации обучения.

В образовательном процессе организация самостоятельной работы студентов играет важную роль, так как именно самостоятельная учебная работа позволяет студенту из пассивного потребителя знаний стать активным создателем нового, умеющим сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность.

Самостоятельная работа развивает коммуникативные навыки (чтение с пониманием), умение самостоятельно пользоваться материалами (1). П. И. Пидкасистый

дает следующее определение самостоятельной работы: «...такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время, при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, используя свои умения и выражая в той или иной форме результат умственных и физических действий» (Там же).

Опыт организации самостоятельной учебной работы и результаты исследований М. А. Данилова, Е. Я. Голанта и других позволяют нам сделать вывод, что при организации самостоятельной учебной работы преподаватели решают следующие вопросы:

1. Как спрогнозировать количество времени, требуемое на подготовку?

2. Какие задачи включить в курс, чтобы студенты могли быть вовлечены в формируемую деятельность будущей профессии (студенты должны понимать, для чего они изучают математику, как предмет пригодится в профессиональной деятельности)?

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».

3. Как организовать самостоятельную учебную работу студентов в аудитории и за ее пределами, какие формы самостоятельной работы лучше применить?

4. Как обеспечить студента необходимыми методическими материалами с целью придания процессу самостоятельной работы творческого характера?

5. Как организовать контроль за самостоятельной учебной работой студента?

Студенты также испытывают затруднения в самостоятельной учебной работе по учебным дисциплинам.

Для настоящего исследования среди студентов Института информатики и информационных технологий Уральского государственного педагогического университета был проведен опрос на тему организации самостоятельной работы по математике. Опрос выявил следующее:

1) около 90% студентов тратят на самостоятельную работу по математике менее 1 часа в неделю;

2) около 80% обучающихся испытывают трудности в самостоятельной работе с теоретическим материалом;

3) приблизительно 95% студентов наиболее полезными формами самостоятельной работы считают интеллектуальные и обучающие экспертные системы, работу с электронным учебником, рефераты.

Лучшим способом решения перечисленных проблем мы считаем создание и использование дидактической компьютерной среды (ДКС).

Вслед за М. А. Федоровой, В. Л. Кокшаровым, А. В. Штыровым, Э. В. Зауторовой в данном исследовании под ДКС понимаем совокупность методических и технологических подходов, определяющих содержание, структуру и технологии компьютерного обучения, обеспечивающих условия для самостоятельной учебной работы студентов.

Ряд исследователей (Ю. А. Винницкий, Г. М. Нурмухамедов, Л. И. Долинер) выделяют общие принципы создания ДКС, такие как открытость, интерактивность, системность, мультимедийность представления учебной информации и другие. Мы выделим следующие принципы создания ДКС по математике:

1) принцип преемственности в обучении, состоящий в установлении необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных этапах его изучения;

2) принцип учебной адекватности, состоящий в разработке теоретической части ДКС, в которой учитываются действующие учебные программы и уровень требований к обучающимся;

3) принцип организационной эргономичности, предполагающий, что на техниче-

скую организацию занятия с использованием ДКС и анализ полученных в ходе работы результатов преподаватель должен тратить минимум времени;

4) принцип методической целесообразности, указывающий на минимизацию временных затрат преподавателя при организации занятия с использованием педагогического программного средства (на дополнительных занятиях, для самостоятельного изучения материала и т. д.);

5) принцип модульности, действующий в обозначении учебных дисциплин или их составных частей; предполагает работу с учебной программой, включающей в себя модули (блоки): целевой, информационный, операционный, блок проверки знаний;

6) принцип обеспечения мультимедийности, указывающий на формирование учебного контента;

7) принцип обеспечения обратной связи, направленный на самостоятельное корректирование учащимся результата, а также с помощью педагога.

ДКС по математике ориентирована на обучение по индивидуальным маршрутам.

Г. К. Селевко под индивидуальным обучением понимает одну из форм организации учебных занятий, при которой каждый ученик получает отдельное задание и после проверки его выполнения учителем переходит к изучению следующего. Вслед за Г. К. Селевко мы считаем, что индивидуальное обучение позволяет адаптировать темпы учебной деятельности студента к личностным особенностям, следить за его продвижением от незнания к знанию и корректировать его учебную деятельность.

ДКС является средством организации индивидуального обучения. Обучение с ДКС позволяет студенту работать эффективно в оптимальное для себя время.

Работая в ДКС, студент сам выбирает время, а также продолжительность занятий. В ДКС имеется возможность тренинга, пробные тесты дифференцированы, что дает возможность ученику самому выбрать уровень сложности теста. Это решает следующие проблемы обучения:

1) понижение уровня мотивации обучения у слабых учеников;

2) понижение уровня самооценки у слабых учеников.

На основе анализа результатов исследования разработана структура ДКС по математике, включающая содержательный (теоретический) блок, практический (широкий спектр задач разного уровня) блок, контрольно-оценочный блок.

Теоретический блок ДКС представлен обучающими модулями. В практическом блоке ДКС представлены различного рода

задачи (исторические, которые воспитывают интерес к математике; задачи с гуманитарным содержанием, направленные на воспитание культуры студента; общепредметные задачи, показывающие применение знаний по математике в других науках, например, физике, информатике). Решая эти задачи, студент видит связь математики с другими науками. Контрольно-оценочный блок ДКС представлен тестовой программой. Данный блок состоит из базы заданий по определенной теме. Каждый учащийся получает индивидуальное контрольное задание по определенному модулю и не имеет свободного доступа к данному блоку. По словам Г. К. Селевко, одним из направлений индивидуального обучения является технология модульного обучения, которая позволяет осуществлять самообучение, регулировать темп обучения и содержание учебного материала.

По принятой классификации уровней мультимедийности формы взаимодействия в ДКС относятся к третьему уровню, для которого характерны выбор последовательности действий, ведущих к учебной цели, необходимость анализа на каждом шаге и принятие решения в заданном пространстве параметров с определенным множеством вариантов.

В ДКС представлены учебные задания разного уровня сложности: репродуктивного (уровень понимания материала; например, требуется решить интеграл определенным методом), продуктивного (уровень усвоения материала; например, требуется определить определенный или несобственный интеграл и решить его), продуктивно-творческого (уровень применения материала; например, необходимо решить интеграл, с использованием нескольких методов).

В связи с тем что курс математики является базовым и имеет межпредметные связи с такими дисциплинами, как программирование, численные методы, физика, подобраны задачи из данных курсов, решая которые, студенты применяют знания из области математики (например, требуется написать программу, которая вычисляет определитель матрицы третьего порядка). Для повторения и систематизации теоретического материала в конце каждой темы есть схемы и таблицы, которые позволяют экономить время. По всем темам, представленным в ДКС, есть проверочные и контрольные тесты.

С помощью ДКС могут быть реализованы следующие формы самостоятельной учебной

работы студентов, невозможные при традиционной организации учебного процесса:

1) воспроизводящая (репродуктивная) самостоятельная работа, предполагающая знания и алгоритмическую деятельность по образцу в аналогичной ситуации;

2) реконструктивная самостоятельная работа, связанная с использованием накопленных знаний и известного способа действия в частично измененной ситуации;

3) эвристическая (частично поисковая) самостоятельная работа, которая заключается в накоплении нового опыта деятельности и применении его в нестандартной ситуации.

Предлагаемая организация учебного процесса с ДКС заключается в следующем:

1) студенты проходят предварительный контроль знаний и выбирают маршрут, по которому будут работать;

2) до лекционных занятий студенты знакомятся с лекционным материалом и на лекции вместе с преподавателем разбирают сложные моменты темы;

3) на практических занятиях студенты проходят текущий контроль знаний с помощью ДКС (каждый может выбрать уровень сложности тестов сам или воспользоваться советом преподавателя);

4) в качестве домашней работы студентам предлагается пройти пробный тест со ссылками на теоретический материал.

Следует отметить, что применение ДКС в учебном процессе не вытесняет преподавателя и не выводит из образовательного процесса традиционные средства обучения. ДКС выполняет лишь системообразующую функцию, так как именно педагог определяет цели обучения, проектирует порядок, способы, варианты предъявления учебного материала для студентов (3, с. 126).

Основное назначение ДКС по математике – создание условий для наиболее эффективной организации самостоятельной работы студентов. Мотивация учебной деятельности по математике может быть усилена при системном использовании модульной формы организации учебного процесса с помощью ДКС, применение которой позволит научить студента осмысленно, самостоятельно работать с учебным материалом, с научной информацией, заложит основы его самоорганизации и самовоспитания, привьет навыки непрерывного самообразования и повышения своей квалификации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 2002.
2. Потапова Н. В. Использование самостоятельной работы как средств развития коммуникативных способностей обучающихся на уроках иностранного языка / ГОУ НПО «Профессиональное училище № 77». Кемерово, 2009. URL: <http://www.krirpo.ru/etc.htm?action=getfile&id=1030&n=1>.
3. Федорова М. А. Формирование самостоятельной деятельности студентов в дидактической компьютерной среде // ИНФО. 2006. № 10.

УДК 378.147.88 + 372.857  
ББК 4448.027.6 + Е707.3р

ГСНТИ 15.01.21; 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

### **Заварзина Наталия Юрьевна,**

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2; e-mail: NZavarzina@mail.ru.

### **Кульбах Ольга Станиславовна,**

доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2; e-mail: os\_koulbakh@mail.ru.

### **Зинкевич Елена Романовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2; e-mail: lenazinkevich@mail.ru.

## **СЕТЕВОЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИЯ СЕНСОРНЫХ СИСТЕМ И ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** проектное обучение; сетевой учебный проект; виртуальная образовательная среда; профессиональные компетенции; общекультурные компетенции.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов над сетевым учебным проектом с опорой на практический опыт использования сетевых учебных проектов при изучении учебной дисциплины «Физиология сенсорных систем и высшей нервной деятельности».

### **Zavarzina Natalia Yurievna,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of General and Applied Psychology with the Course of Medical and Biological Subjects, St. Petersburg State Pediatric Medical University.

### **Kulbakh Olga Stanislavovna,**

Doctor of Biology, Professor, Professor of the Chair of General and Applied Psychology with the Course of Medical and Biological Subjects, St. Petersburg State Pediatric Medical University.

### **Zinkevich Elena Romanovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of General and Applied Psychology with the Course of Medical and Biological Subjects, St. Petersburg State Pediatric Medical University.

## **NETWORK ACADEMIC PROJECT AS A KIND OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE COURSE OF "PHYSIOLOGY OF SENSORY SYSTEMS AND HIGHER NERVOUS SYSTEM"**

**KEY WORDS:** project teaching; network academic project; virtual educational environment; professional competence; cultural competence.

**ABSTRACT.** Peculiarities of organization process of students' independent work on network academic project with regard to practical experience of using network academic projects in the course of "Physiology of Sensory Systems and Higher Nervous System" are discussed.

**В** контексте проведения научного анализа и изучения прикладных возможностей сетевого учебного проекта необходимо обратиться к понятию «проектное обучение». Проектное обучение предполагает построение процесса усвоения знаний в логике комплексного подхода к учебно-познавательной деятельности, которая имеет личностный смысл для студента, обеспечивающий сбалансированность его индивидуального становления, формирование проектного сознания, наконец, возможность вариативного развития компетенций (1).

Проектное обучение – это обязательная часть профессионального образования. Его продуктами могут быть как учебные, так и технические проекты (2). В опыте вузовско-

го обучения проектная деятельность используется в разных направлениях. Прежде всего это дипломные проекты – традиционная форма организации обучения и контроля, а также проект как особый вид педагогической деятельности, обеспечивающий решение задач гуманитаризации образования (4).

В европейской практике под сетевым проектом понимается любой проект, организованный в рамках того или иного сетевого сообщества посредством социального партнерства или с помощью компьютерных технологий. Может практиковаться интеракция непосредственного и опосредованного общения, при котором способом связи является Интернет. Сетевую проектную деятельность характеризует неформальный

характер взаимодействия и координированность совместных действий участников, демократичный характер общения и работы, внутренняя толерантность (7). По определению В. И. Слободчикова, проект – это оформленный комплекс инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях и деятельности (8).

Функции проекта позволяют понять его значение для организации учебно-познавательной деятельности студентов (3). К таким функциям относятся:

- направляющая функция, определяющая сферу учебной деятельности;
- прогнозирующая функция, косвенно отражающая общий замысел и представляющая результаты через конкретные действия;
- координирующая функция, которая указывает логику деятельности, ее этапы и порядок;
- контролирующая функция, фиксирующая выполнение задач.

Необходимым условием разработки сетевых проектов является организация виртуальной образовательной среды. Она предполагает создание Wi-Fi-зоны открытого доступа в Интернет на факультете, доступ к основным информационно-справочным ресурсам, формирование электронного банка курсовых и дипломных проектов с использованием технологии защиты текстовых документов, создание учебного расписания с использованием календаря «Google» (Google Calendar), программное обеспечение балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов, виртуальные методические кабинеты с использованием «облачных» технологий «Google». Чтобы управлять учебным процессом на факультете, необходим виртуальный кабинет преподавателя для оперативного взаимодействия со студентами и коллегами.

Целью сетевого проекта является развитие самостоятельности и активности субъектов, вовлеченных в этот вид деятельности.

Содержание проекта составляет совместная или индивидуальная учебно-познавательная деятельность творческого характера, организованная на основе информационно-коммуникационных технологий.

Дидактические требования к сетевому проекту:

- обеспечение активной самостоятельной работы на основе использования возможностей современных информационных технологий;
- создание условий для совместного обсуждения основных проблем проектной

деятельности в условиях онлайн-конференций или вебинаров;

- реализация широких возможностей обмена информацией в различной форме в режиме реального времени;

- соответствие тематики проектной деятельности содержанию учебной программы и задачам образовательного процесса (5).

Этапы проектной деятельности имеют свои специфические задачи и особенности, что можно увидеть уже во время предпроектной подготовки, на которой решаются специфические педагогические задачи (6):

- широкий доступ к проекту в реальном и виртуальном пространстве;

- педагогическая и психологическая поддержка, сопровождение каждого участника сетевого взаимодействия, стимулирование их учебной мотивации, оказание помощи в формировании технической и коммуникативной компетенции;

- формирование образовательного пространства для сетевого взаимодействия (образовательный портал, веб-сайт и т. д.).

Сегодня все чаще преподаватели вузов обращаются к возможностям образовательных сетевых проектов. В рамках этой статьи мы остановимся на отдельных особенностях проектной деятельности преподавателя в контексте сетевого педагогического взаимодействия со студентами на примере учебной дисциплины «Физиология сенсорных систем и высшей нервной деятельности».

Целью данного курса является овладение каждым студентом глубокими теоретическими и прикладными знаниями по физиологии высшей нервной деятельности и сенсорных систем на основе современных достижений нейробиологии, нейрофизиологии и психофизиологии.

Задачами курса являются:

1. Усвоение методологических принципов и методов физиологии высшей нервной деятельности, форм, факторов и механизмов поведения, нейрофизиологических механизмов научения и памяти, системы потребностей, мотиваций и эмоций, особенностей высшей нервной деятельности человека, ее типологических особенностей для последующего изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин.

2. Ознакомление с основными понятиями и методами сенсорной физиологии и нейрофизиологии, общими закономерностями деятельности сенсорных систем, механизмами рецепции, кодирования и обработки сенсорной информации в анализаторах.

3. Изучение рецепторного, проводникового и коркового отделов анализаторов на основе принципов комплексного подхода к пониманию их роли в мозговых механизмах поведения и психики.

Дисциплина «Физиология сенсорных систем и высшей нервной деятельности» относится к циклу математических и естественно-научных дисциплин федерального образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Клиническая психология» и изучается в третьем семестре.

В результате изучения дисциплины студент должен иметь знания по следующим темам:

- рецепторный, проводниковый и корковый отделы анализаторов;
- врожденные и приобретенные формы поведения;
- формы и нейрофизиологические механизмы научения;
- современные представления о нейрофизиологических и клеточных механизмах памяти;
- нейрофизиологические механизмы мотиваций и эмоций;
- основные формы психической деятельности;
- типологические особенности высшей нервной деятельности;
- механизмы формирования поведенческих реакций;
- функциональная асимметрия полушарий головного мозга;
- нейрофизиологические механизмы экспрессивной и импрессивной речи.

В результате изучения дисциплины студент должен уметь:

- проводить определение остроты зрения, периметрию, оценку цветовосприятия, исследование костной и воздушной проводимости звука, густометрию;
- оценивать основные показатели функциональной деятельности сенсорных систем;
- анализировать основные показатели функционального состояния организма.

В результате изучения дисциплины студент должен овладеть основными методами исследования функций различных анализаторов и приемами интерпретации полученных результатов.

Содержание учебной дисциплины «Физиология сенсорных систем и высшей нервной деятельности» предоставляет возможность создания сетевого проекта, посвященного проблеме латерализации функций в коре полушарий.

Прокомментируем методику сетевого проектирования по обозначенной теме.

Вначале был проведен педагогический аудит интересов и предпочтений студентов в рамках обозначенной проблемы. По результатам исследования сформировался

перечень возможных направлений исследовательской самостоятельной деятельности студентов и определилось число их участников. В частности, по заявленной проблеме были выбраны следующие темы:

1. Научные представления о функциональной специализации полушарий.
2. Методы изучения функциональной специализации полушарий.
3. Речь: ее функции и виды.
4. Речь: механизмы фонации и артикуляции. Врожденная и приобретенная патология периферического речевого аппарата.
5. Локализация центров речи в коре полушарий.
6. Этапы формирования импрессивной и экспрессивной речи.
7. Основные формы центральных речевых нарушений.

Эти темы стали составляющими общего сетевого проекта.

Было создано 7 творческих групп по 3–5 человек. Каждая группа получила учебное задание с описанием единой структуры проекта, включавшей:

- пояснительную записку с обоснованием актуальности темы, ее значения для науки;
- исторический экскурс в проблему на основе теоретического анализа научной классической литературы;
- современное состояние проблемы в России и за рубежом на основе анализа отечественной и зарубежной научной периодики (отметить наличие существующих научных школ, ведущих специалистов, дискуссионные вопросы);
- возможные перспективы дальнейшего развития данного научного направления;
- личное отношение творческой группы к изучаемому вопросу.

Также обозначались сроки реализации проекта, требования к его содержанию и презентации. Следует отметить, что локальный сетевой проект не дублировался в печатном варианте.

В течение семестра студенты занимались коллективной подготовкой своего локального сетевого проекта. Они имели возможность получать консультации преподавателей в онлайн-режиме. В процессе работы студенты столкнулись с отдельными организационными и личностными трудностями, которые преодолевались в ходе межличностного общения.

В конце семестра каждая творческая группа получала разрешение преподавателей на презентацию своего проекта на сайте факультета, где в свободном доступе с ним мог ознакомиться профессорско-преподавательский состав факультета и представители остальных творческих групп. В результате участники проекта имели возможность

в онлайн-режиме обсудить содержание и качество проделанной работы, что позволяло заранее очертить проблемное поле проекта, выявить его сильные стороны, возможности коррекции.

После предварительных вебинаров назначались сроки открытой итоговой онлайн-конференции. По завершению конференции преподаватели обобщали результаты учебно-познавательной исследовательской деятельности студентов и оценивали ее на основе технологической карты балльно-рейтинговой системы (табл. 1).

**Таблица 1.** Оценка качества сетевого проекта

Параметры оценки	Максимальная оценка
Оформление сетевого проекта	5
Содержание сетевого проекта	12
Презентация сетевого проекта	8
Участие в вебинаре	5
Внесение коррекции	5
Участие в конференции	5
Итоговый рейтинг	40

Приведем пример критериев оценки качества сетевого проекта по параметру «Содержание»:

- 12–10 баллов – содержание имеет широкий перечень использованных российских и зарубежных изданий, материал структурирован и изложен стилистически грамотно, с соблюдением логической последовательности и хронологического подхода к освещению темы; корректно использован авторский текст; выявлены возможные перспективы дальнейшего развития выбранного научного направления; заявлено личное отношение творческой группы к изучаемой проблеме.

- 9–7 – содержание имеет широкий перечень использованных российских и зарубежных изданий, но в структурировании материала и его логике наблюдаются отдельные ошибки; корректно использован авторский текст; выявлены возможные перспективы дальнейшего развития выбранного научного направления; отсутствует личное отношение творческой группы.

- 6–4 – содержание имеет ограниченный перечень использованной литературы; в структурировании материала допущены ошибки; корректно использован авторский текст; не выявлены возможные перспективы дальнейшего развития выбранного научного направления; отсутствует личное отношение творческой группы.

- 3–1 – в содержании использовано недостаточно литературных источников; в структурировании материала допущены ошибки, страдает логическая и (или) хронологическая последовательность изложения; не всегда корректно использован ав-

торский текст; не выявлены возможные перспективы дальнейшего развития выбранного научного направления; отсутствует личное отношение творческой группы.

После завершения работы над сетевым учебным проектом студентам можно предложить анкету с целью выявления удовлетворенности результатами коллективной деятельности. Ниже приводится один из вариантов возможного анкетирования (табл. 2).

**Таблица 2.** Изучение удовлетворенности результатами проектной деятельности

Вопросы анкеты	Варианты ответов (подчеркнуть личный выбор или предложить собственный вариант)
Какими умениями Вы овладели в процессе реализации проекта?	– коммуникативными; – информационно-коммуникационными; – организаторскими; – исследовательскими; – творческими; – прогностическими
Что Вы узнали о себе, работая над проектом?	
Что нарушало психологический комфорт в процессе коллективной работы?	– собственные личностные качества; – личностные качества участников группы; – отсутствие свободного времени; – отсутствие контакта с преподавателем
Какие технические трудности возникали при работе над проектом?	– ограниченный доступ к основным информационно-справочным ресурсам; – установленные электронные программы защиты текстовых документов; – учебное расписание
Что особенно понравилось в проектной деятельности?	– возможность сотрудничества и обмена информацией; – расширение профессионального кругозора; – неформальное общение с преподавателями и коллегами; – активная самостоятельная работа на основе использования возможностей современных информационных технологий; – коллективное обсуждение основных проблем проектной деятельности в условиях онлайн-конференций или вебинаров
Что не понравилось в проектной деятельности?	
Хотели бы продолжить участие в коллективной проектной деятельности и почему?	Хотели бы продолжить участие в коллективной проектной деятельности и почему?



Сетевой проект имеет определенные условия организации учебно-познавательной деятельности студентов, которые должен осознавать преподаватель, с тем чтобы качество проекта было высоким и востребованным субъектами образовательного процесса. Преподавателю необходимо учитывать особенности открытого виртуального образовательного пространства, границы которого обозначаются весьма условно (доступ в сеть и персональная активность пользователей). Правильно относится к тому, что существенно меняется режим учебной работы в связи с особенностями сетевого общения, не ограниченного расписанием, территорией, рамками формального общения, что требует от профессорско-преподавательского состава быстрого реагирования и рефлексии. В частности, необходимо напоминать студентам определенные правила межличностной коммуникации, запрещающие использование слов-паразитов, жаргонной лексики, нецензурных выражений.

В виртуальном образовательном пространстве и психологическая атмосфера становится виртуальной: в ней меняются стереотипы и характер межличностного общения, стираются возрастные и статусные рамки, меняется контекст педагогического общения. Сетевое взаимодействие провоцирует постоянное использование информационно-коммуникационных технологий, стимулируя профессорско-преподавательский состав к непрерывному образованию и изменению шаблонов восприятия педагогической реальности.

Использование возможностей сетевого проектирования формирует и поддерживает общекультурные компетенции: способность и готовность к проведению библио-

графической и информационно-поисковой работы с последующим использованием данных при решении профессиональных задач и оформлении научных статей, отчетов, заключений (ОК-12); способность и готовность к профессионально профилированному использованию современных информационных технологий и сети Интернет (ОК-13). Также сетевые учебные проекты оказывают позитивное влияние на становление профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности. Развивается способность и готовность к активной коммуникации и информационно-аналитической деятельности в профессиональной области, к активному включению в сеть профессионального сообщества, к постоянному информационному наблюдению за предметной областью, анализу динамики ее развития, к поддержанию активных контактов с коллегами, к обмену результатами научной и информационно-аналитической деятельности (ПК-1). Будущий специалист приобретает компетенции в области организации научно-педагогической деятельности. Развивается способность и готовность к организации и проведению учебных занятий в различных формах (ПК-18), к организации самостоятельной работы, консультированию и стимулированию научной активности субъектов образовательного процесса, проведению научных дискуссий и конференций (ПК-19).

Таким образом, внедрение сетевых проектов в учебный процесс становится одним из способов формирования общекультурных и профессиональных компетенций, воспитания ценностного отношения к своей профессиональной деятельности и профессиональному сообществу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Громько Ю. В. Проектное сознание. М., 1997.
2. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие. СПб., 1995.
3. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1995.
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2007.
5. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения : сб. науч. тр. М., 1994.
6. Радионов В. А. Теоретические основы педагогического проектирования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996.
7. Ромишовский А. Д. Проектирование систем обучения : пер. с англ. Лондон ; Нью-Йорк, 1981.
8. Слободчиков В. И. Методология и экспертиза инновационных образовательных проектов // Экспертиза образовательных проектов : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 1997.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доц. В. И. Сопин.

**Кузьмина Татьяна Александровна,**

старший преподаватель, кафедра математики и методики обучения математике, Шадринский государственный педагогический институт; 641800, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: tatfuss@yandex.ru.

**Семенова Ирина Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 19; e-mail: semenova\_i\_n@mail.ru.

### **ТЪТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дидактическая модель информационно-коммуникационного пространства; ИТ-модель обучения; принципы обучения; тьюторское сопровождение; функции тьютора.

**АННОТАЦИЯ.** Поставлена проблема значимости тьюторского сопровождения для реализации ИТ-модели обучения и выделены составляющие современной подготовки тьюторов для образовательного сопровождения в информационно-коммуникационном пространстве.

**Kuzmina Tatiana Aleksandrovna,**

Senior Lecturer of the Chair of Mathematics and its Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical Institute.

**Semenova Irina Nikolayevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Chair Theory and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **TUTOR'S SUPPORT AS AN IMPORTANT COMPONENT OF LEARNING IN CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

**KEY WORDS:** didactic model of information and communication space; IT model of education; principles of teaching; tutor's support; tutor's functions.

**ABSTRACT.** The problem of the introduction of tutor's support for the implementation of IT model of teaching is highlighted; components of modern training of tutors for educational support in informational communication space are revealed.

Компьютерные технологии, на базе которых сегодня строятся информационные коммуникационные технологии, вносят в обучение принципиально новые элементы, порождая закономерности, не проявлявшиеся ранее в образовательных системах. Усматривая такие закономерности, исследователи формулируют новые генеральные идеи для целевого функционирования образовательного процесса как системы, устанавливая новые законы и требования. Реализация предлагаемых новаций естественным образом ставит проблемы, однозначное или, наоборот, неоднозначное решение которых определяет развитие теории и практики в фазе депрессии образовательной парадигмы, характерные черты которой указаны нами в более ранней работе (5).

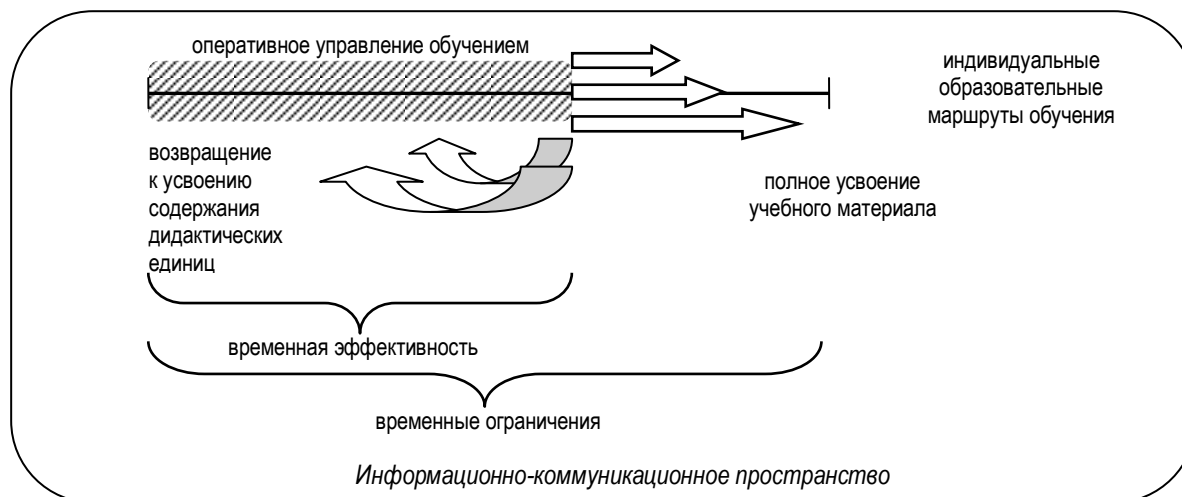
В контексте сказанного обратимся к результатам исследований Б. Е. Стариченко (8), связанным с формулированием принципов компьютерной дидактики. При этом отметим, что в работах Е. В. Коротяевой, которая соглашается с необходимостью пересмотра дидактических подходов (3), указаны «зоны риска» в дистан-

ционном обучении, строящемся в рамках компьютерной дидактики. В то же время М. В. Лапёнок для одной из таких зон выделены образовательные ресурсы информационной среды дистанционного обучения, которые уменьшают «рискованность» за счет обеспечения вариативности организационных форм (4).

С учетом указанных позиций при исследовании особенностей современной подготовки специалистов в области педагогического образования вслед за Б. Е. Стариченко выделим значимость ИТ-модели обучения, которая в условиях интеграции видов удаленного взаимодействия и различных форм обучения, поддерживаемых дистанционно, позволяет реализовать следующие базисные принципы (9, с. 97–98):

1. Полное усвоение базовой учебной информации (когнитивной составляющей ГОС).
2. Индивидуализация обучения.
3. Временная эффективность обучения.
4. Постоянство управления обучением.

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»



**Рисунок.** Взаимосвязь базисных принципов в условиях реализации ИТ-модели обучения

Взаимосвязь и взаимообусловленность сформулированных принципов в информационно-коммуникационном пространстве, описанном нами как дисциплинарная установка общенаучной парадигмы (5, с. 98), проиллюстрируем рисунком.

Как показано нами в одной из предыдущих работ (6, с. 108–109), для обеспечения эффективности использования новых элементов (в данном случае информационно-коммуникационных технологий) в процессе обучения базисные принципы могут быть дополнены, например, следующими:

1. *Принципом образовательной ценности*, который состоит в деятельностном приобщении обучающихся к современному процессу информатизации как важнейшей составляющей компетенций.

2. *Принципом педагогической целесообразности*, который означает, что та или иная информационная технология целесообразна, если она позволяет получить такие результаты, которые невозможно получить без применения этой технологии.

3. *Принципом когнитивной сообразности*, сущность которого состоит в том, что методика использования информационно-коммуникационных технологий строится в соответствии с особенностями стимуляции психических процессов и явлений (памяти, внимания, мышления, воображения и др.), способствующих организации восприятия как деятельности на чувственном этапе познания.

4. *Принципом дидактической значимости*, который задает возможность выстраивания оптимальных дидактических маршрутов развития знаний, умений, способностей каждого отдельного студента.

5. *Принципом методической эффективности*, который означает эффективность приемов и методов (способов

деятельности) обучаемых в процессе решения образовательных или развивающих задач; при этом составляющими, характеризующими эффективность этой деятельности, являются:

- выбор оптимального содержания и структуры занятий;
- выбор наиболее рациональных методов и приемов, а также внесение необходимых коррективов в их применение;
- рациональное сочетание групповых и индивидуальных форм работы;
- планирование затрат времени;
- создание благоприятных условий для самодиагностической деятельности с целью выявления соответствия результатов своим возможностям.

Исследование условий реализации сформулированных принципов с позиций социальной и педагогической фасилитации позволяет выделить значимость тьюторского сопровождения на всех этапах функционирования ИТ-модели в информационно-коммуникационном пространстве при подготовке студентов (7).

Выделенное положение коррелирует с мнением Е. А. Александровой, которая, исследуя исторический аспект персоналий педагогического сопровождения (воспитатель, тьютор, гувернер, классная дама, классный руководитель, куратор, освобожденный классный руководитель), полагает, что «в ситуации разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий из перечисленных должностей максимально подходит «тьютор» – с точки зрения его участия в учении обучающегося» (1, с. 158).

В связи со сказанным напомним, что развитие тьюторства тесно связано с историей европейских университетов. Тьюторство зародилось в XII в. в Великобритании и в классических английских университетах:

Оксфорде и, чуть позднее, Кембридже. Начиная с XIV в., по мнению ряда исследователей (2), можно говорить о тьюторстве как сложившейся форме университетского наставничества.

Изначально являвшиеся корпорациями преподавателей и студентов, университеты со временем формировали братство, говорящее «на одном языке», исповедующее единые ценности и признающее одинаковые научные авторитеты. Поэтому английский университет не заботился о том, чтобы все студенты прослушали определенные курсы, учащиеся из одних колледжей могли быть слушателями лекций в других. В подобных условиях молодому человеку предстояло решать, каких профессоров он будет слушать и какие предметы – изучать. Университет предъявлял свои требования только на экзаменах. Таким образом, студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В этом ему и помогал тьютор, который осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и свободным студентом. Это было тесно связано с ценностью личности, и задача тьютора состояла в том, чтобы соединять на практике личностное содержание и академические идеалы. Процесс самообразования был основной возможностью получения университетских знаний, и тьюторство выполняло функции его сопровождения.

В XVII в. сфера деятельности тьютора расширяется: большее значение приобретают образовательные функции. Тьютор советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. В этот период тьюторское сопровождение официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняя профессорскую. Практически до последней трети XIX в. (в период отсутствия публичных курсов и кафедр) к экзаменам воспитанника готовил тьютор. Даже когда в конце XIX в. в английских университетах стали появляться свободные кафедры (частные лекции) и коллегияльные лекции, за студентом оставалось право выбора профессоров и курсов. Таким образом, в течение XVIII–XX вв. в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но и заняла центральное место в обучении. И сегодня лекционная система во многих университетах служит лишь дополнением к тьюторской.

В России, воспринявшей германскую модель университетов, тьюторских практик

подобного рода не возникло. Первый университет в России (1755) как институт образования практически с самого начала имел систему кафедр и программ изучения каждого курса. Кроме того, своих, да и иностранных преподавателей изначально было мало, поэтому ни о каком выборе не могло быть и речи, следовательно, и помощника в самоопределении учащихся, поддержке их образовательных инициатив в построении линии своего образования не требовалось.

Определенный опыт наставничества в России накапливался лишь среди домашних учителей, которые осуществляли индивидуальный подход к подопечному. В частности, на Урале после отъезда В. Н. Татищева из Екатеринбурга (1737), когда закрылся пансион, латинская школа, почти все арифметические школы на казенных заводах, основную роль в распространении грамоты играли семьи и частные учителя, нередко осуществлявшие «патронажное» обучение.

В период развития советского профессионального образования необходимость введения тьюторского сопровождения в университетах впервые официально была отмечена в 1975 г. (МГУ), а как самостоятельное педагогическое движение тьюторство стало оформляться в конце 1980-х гг., во время реформирования системы отечественного образования (П. Г. Щедровицкий, А. Н. Тубельской и др.).

В настоящее время в ситуации глобализации и массовости образования на фоне интернационализации «городской культуры», предполагающей такие составляющие, как свободное время, независимость, возможность и место для становления личности, которой необходима среда, общение, обмен идеями и мнениями, в России, как и во многих других странах, осуществляется переход к открытому образовательному пространству. Особенности этого перехода, в дополнение к сформулированной проблеме важности тьюторского сопровождения в процессе обучения, выделяют задачу специальной подготовки тьюторов для дидактической среды информационно-коммуникационного пространства, понимаемой как постоянно изменяющаяся система методологических, содержательных и технических ресурсов, а также условий, обеспечивающих осуществление нормируемой и ненормируемой деятельности всех субъектов педагогического поля с этими ресурсами при помощи средств информационных и коммуникационных технологий (5, с. 98). С позиции сказанного в дополнение к исторически сложившимся видам деятельности выделим специфические функции тьютора в дидактической среде

информационно-коммуникационного пространства:

- создание генератора ресурсной базы для выстраивания индивидуальных маршрутов тьюторского сопровождения;
- экспертирование продуктов дидактической среды с позиции реализации сформулированных принципов и технических возможностей встраивания в процесс коммуникации;
- развитие компьютерной и информационной грамотности и коммуникационной культуры обучающихся.

Расширение и уточнение указанным образом деятельности тьютора как следствия проявления прогностической функции дидактической среды в информационно-коммуникационном пространстве позволяет в ИТ-модели обучения рассматривать тьюторское сопровождение как гарант ее целостности и способности к гомеостазу.

В заключение отметим, что в рамках диалектической преемственности и обнов-

ления содержания педагогического образования ролевая сущность, этические традиции и образовательный регламент современного тьюторства должны стать одним из предметов изучения при подготовке студентов. В частности, укажем, что при расширении функций дистанционного обучения тьюторское сопровождение в ИТ-модели, реализуемой в дидактической среде информационно-коммуникационного пространства, может осуществляться дистанционно. При этом существенная новизна деятельности современного тьютора в информационно-коммуникационном пространстве должна состоять в установлении целевых связей между возможностями дидактической среды и индивидуальной удовлетворенностью информационных и коммуникационных потребностей обучающихся, причем в противовес (или дополнение?) менеджерским функциям строиться в направлении от обучающегося к образовательным ресурсам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М. : НИИ школ. технологий, 2010.
2. Барбарига А. А., Федорова И. В. Британские университеты : учеб. пособие для пед. институтов. М. : Высшая школа, 1979.
3. Коротаяева Е. В. О дидактических основах обучения в дистанционном формате // Педагогическое образование в России. 2012. № 5.
4. Лапенков М. В. Создание и использование образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения для обеспечения вариативности организационных форм обучения. Екатеринбург, 2012.
5. Семенова И. Н. Развитие системы методов обучения студентов педвузов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
6. Семенова И. Н. Моделирование системы принципов обучения в условиях развития информационно-коммуникационных технологий // Педагогическое образование в России. 2012. № 5.
7. Семенова И. Н., Кузьмина Т. А. Конвенционально-ролевая рефлексия как механизм проявления автотологичности методов обучения в процессе педагогического образования студентов // Педагогическое образование в России. 2012. № 2.
8. Стариченко Б. Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1999.
9. Стариченко Б. Е. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 1. Концептуальные основы компьютерной дидактики : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.

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

**Оспенникова Елена Васильевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный педагогический университет; 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; e-mail: evos@bk.ru.

**Яковлева Ирина Викторовна,**

аспирант, кафедра мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный педагогический университет; 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; e-mail: iyakov.ppk@gmail.com.

**МОДЕЛИ ПРИМЕНЕНИЯ СЕТЕВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ В ОБУЧЕНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сетевые социальные сервисы; модель учебного процесса с применением сетевых социальных сервисов; компоненты модели; система источников учебной информации; виды учебно-познавательной деятельности; цели применения сетевых социальных сервисов.

**АННОТАЦИЯ.** Обсуждаются представленные в образовательной практике модели использования сетевых сервисов, указаны их основные особенности. Анализируется проблема построения обобщенной модели обучения с применением сетевых социальных сервисов. Основу выделения компонентов обобщенной модели учебного процесса по предмету составила педагогическая мета-модель образовательного процесса. Приведена структура обобщенной модели учебного процесса с применением социальных сетевых сервисов. Дано описание двух компонентов модели обучения: места сервисов в системе источников учебной информации и видов учебно-познавательной деятельности школьников. Определены цели применения сетевых социальных сервисов в учебном процессе.

**Ospennikova Elena Vasilievna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, the Perm State Pedagogical University (Perm).

**Yakovleva Irina Victorovna,**

Post-graduate Student, the Chair of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, the Perm State Pedagogical University (Perm).

**MODELS OF APPLICATION OF SOCIAL NETWORK SERVICES IN EDUCATION**

**KEY WORDS:** social network services; a model of educational process with the use of social networking services; component model; the system of sources of educational information; the types of learning and cognitive activity; the objectives of the network of social services.

**ABSTRACT.** The topic to be investigated is the problem of consulting a generalized model of teaching Physics using the network of social services. The existing models of network services and their briefly noted peculiarities are being discussed. The pedagogical meta-model of the educational process has become the basis of allocation of the components of the generalized model of the educational process. The structure of a generalized model of the educational process with the use of social networking services has been created. The description of the two components of the learning model: the place of service in the sources of educational information, types of educational-cognitive activity of schoolchildren has been done. Generalized goals of the networks of social services in the learning process have been marked.

Одной из значимых проблем современного образования является организация учебного процесса в средней общеобразовательной школе с применением сетевых социальных сервисов (ССС) (6; 2). Функции социальных сервисов разнообразны (рис. 1), и их образовательный потенциал в настоящее время в полной мере еще не реализован в педагогической практике. В связи с этим приобретает актуальность обоснование и разработка модели и методики использования СССР в обучении.

Анализ, систематизация и обобщение накопленного к настоящему времени в педагогической практике опыта включения СССР в учебный процесс позволили нам выявить три его варианта, а именно: «Виртуальный класс», «Сетевое сообщество» и «Wiki-модель».

*Виртуальный класс (10; 7).* Технологической основой этой образовательной практики являются программы-оболочки дистанционного обучения со встроенными в них разнообразными сервисами. В виртуальном классе все обучающиеся имеют примерно одинаковый возраст, обучение строится на основе общих образовательных задач. Учебный процесс организуется в форме самостоятельной работы учащихся над материалом курса. Преподаватель выполняет достаточно традиционные функции: определение цели и задач обучения, отбор содержания учебного материала, предъявление заданий для самостоятельной работы, управление учебно-познавательной деятельностью учащихся, контроль результатов обучения.

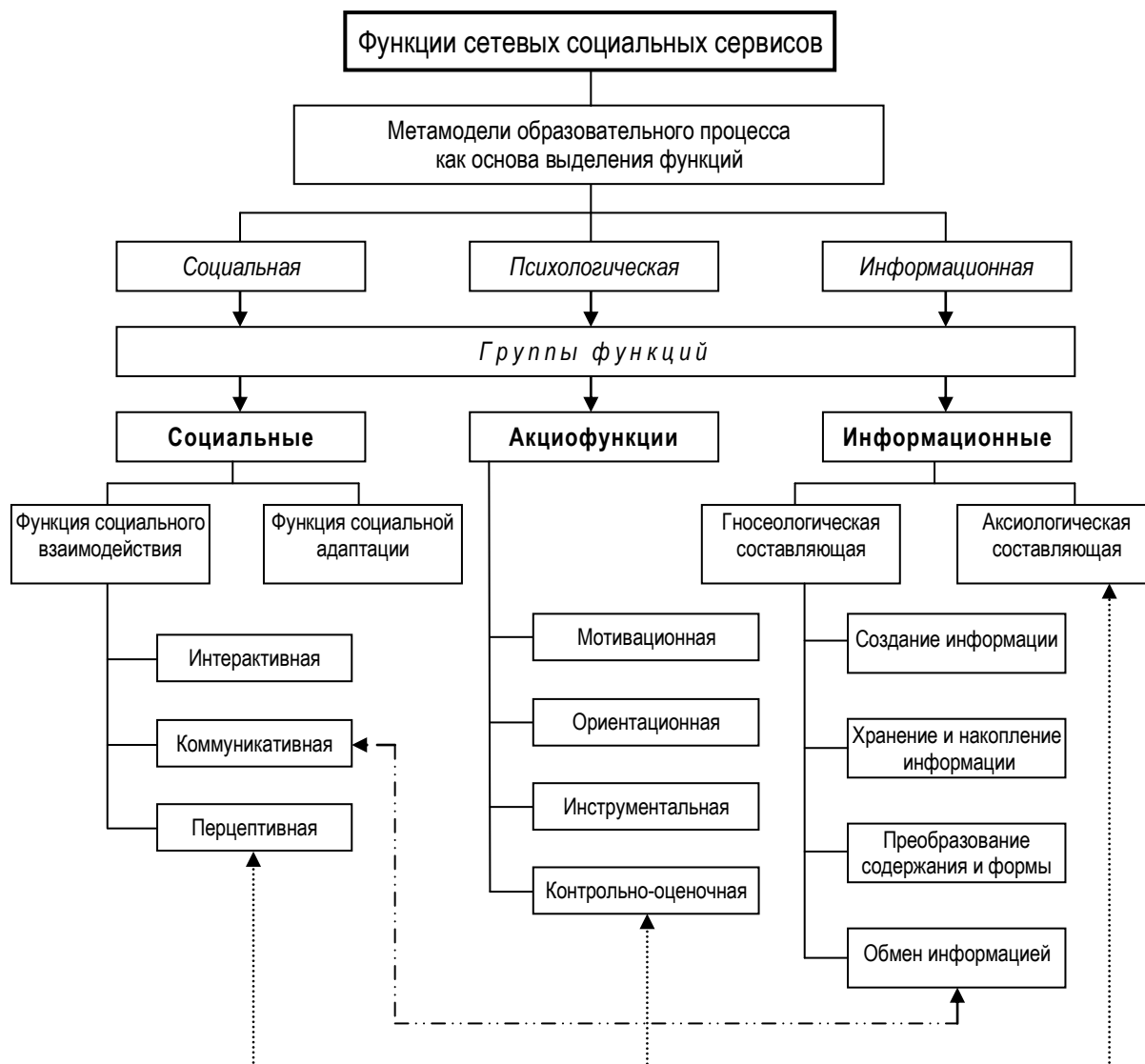


Рисунок 1. Система образовательных функций сетевых социальных сервисов

Примечание.

..... составляющие оценочной функции

--- составляющие функции обмена информацией

*Сетевое сообщество* (8; 1). Технологической базой этой практики обучения являются отдельные сетевые сервисы, например блоги (сетевые дневники). Обучение строится на добровольной основе. Обучаемых при такой организации учебного процесса следует считать единомышленниками. Участники таких сообществ, как правило, имеют не только общие образовательные интересы. Совпадать могут также профессиональные и даже досуговые устремления. Состав сообщества может быть разновозрастным. Учебная деятельность носит совместный характер и строится в форме познавательного общения. Итогом обучения следует считать достижение некоего общего образовательного результата. Преподаватель при такой организации учебного процесса выполняет функции модерато-

ра обсуждений и дискуссий, а также тьютора, поддерживающего самостоятельную работу членов сообщества.

*Wiki-модель* (6; 9). Данная модель применения ССС базируется на проектной технологии обучения и чаще других реализуется в массовой образовательной практике. Технологической основой этой модели обучения являются сервисы совместного редактирования документов. Возможно применение и других сетевых социальных сервисов (блогов, сервисов совместного хранения материалов и т. п.). Участники образовательного процесса решают единые для всех образовательные задачи. Возраст учащихся может быть разным. Учебный процесс ориентирован на совместную деятельность обучаемых. Вместе с тем на этапе завершения проекта возможно представление

результатов обучения в разных формах и объеме. Учитель в рамках данной модели выполняет функции тьютора.

Приведенный выше перечень моделей обучения с применением ССС не является исчерпывающим. Можно выделять и другие модели обучения. На наш взгляд, можно говорить об общей и частнометодических (предметных) моделях применения ССС в учебном процессе.

Разработать общую модель применения сетевых социальных сервисов в учебном процессе – значит в структуре обобщенной модели образовательного процесса:

- 1) уточнить место ССС в системе источников учебной информации;
- 2) сформулировать требования к отбору содержания обучения, которое может быть представлено в сетевых сервисах;
- 3) определить виды учебной деятельности учащихся с применением ССС (*методы учения*);
- 4) выявить особенности способов дидактической поддержки деятельности учащихся в ССС (*специфику методов преподавания*);
- 5) рассмотреть особенности форм организации учебной деятельности с применением сервисов; уточнить систему форм учебных занятий, в рамках которых целесообразно использовать ССС; раскрыть специфику организации учебных занятий;
- 6) уточнить состав необходимых средств обучения – *материальных* (материализованных) *средств учения и преподавания* (компьютерная сеть; компьютеры; программное обеспечение; виртуальные объекты различных медиаформатов, представленные в ССС; учебные инструменты виртуальной среды);
- 7) уточнить содержание подготовки учащегося к применению ССС, а именно содержание необходимых ЗУН и ИКТ-компетенций учащегося (*идеальных средств учения*);
- 8) определить содержание и методику подготовки учителя к организации учебного процесса с применением ССС (*идеальных средств преподавания*) (4; 3).

В рамках настоящей статьи не представляется возможным в полном объеме раскрыть содержание обобщенной модели учебного процесса с применением ССС. Рассмотрим ключевые ее составляющие, а именно компоненты 1 и 3. Выбор этих компонентов для обсуждения не является случайным. Осознание ССС как значимого источника информации, с одной стороны, и уяснение тех изменений в структуре, содержании и результатах учебной деятельности школьников, которые обнаруживают

себя при ее организации в условиях применения ССС, с другой, определяют востребованность данной модели обучения и соответственно целесообразность ее разработки как единого целого в полном составе компонентов.

*Место сетевых социальных сервисов в системе источников учебной информации* (компонент 1). Сетевые сервисы несут в себе некий образовательный контент, пополняемый как специалистами, так и рядовыми пользователями. Они являются новой составляющей учебной *виртуальной среды* как источника социокультурного опыта, а также дополнительным и весьма эффективным средством поддержки и развития *среды учебных коммуникаций* (рис. 2).

Как видно из рисунка 2, спектр источников учебной информации за счет включения ССС в образовательный процесс заметно расширяется. Данное обстоятельство может быть эффективно использовано в педагогической практике. *Во-первых*, на крупных образовательных сайтах Интернета уже частично размещен учебный предметный контент для различных систем и уровней образования. Местом размещения учебных материалов могут служить корпоративные сайты (вузов, школ, учебных центров и т. п.), а также авторские учебные сайты, в том числе сайты учителей-предметников. Применение ССС в качестве носителя учебного контента существенно обогащает содержательное поле предметного образования, делает его доступным для всех школьников. *Во-вторых*, Интернет и ССС открывают широкие возможности для представления индивидуального опыта деятельности отдельных людей (ученых, инженеров, деятелей науки и искусства, рядовых пользователей сети, в том числе одноклассников). Учащиеся могут знакомиться с практикой работы членов сетевых сообществ, учиться анализировать деятельность других людей, переносить положительные итоги этого опыта на собственную текущую работу, планировать ее с учетом выявленных достижений и ошибок. *В-третьих*, за счет наличия инструментальной составляющей работа с сервисами как с источниками информации выходит на новый уровень результативности. Показателями результативности следует считать оперативность доступа к информации, объем обрабатываемой информации, возможность объединения усилий в работе с информационным контентом, обновление направлений и рост качества обработки информации.



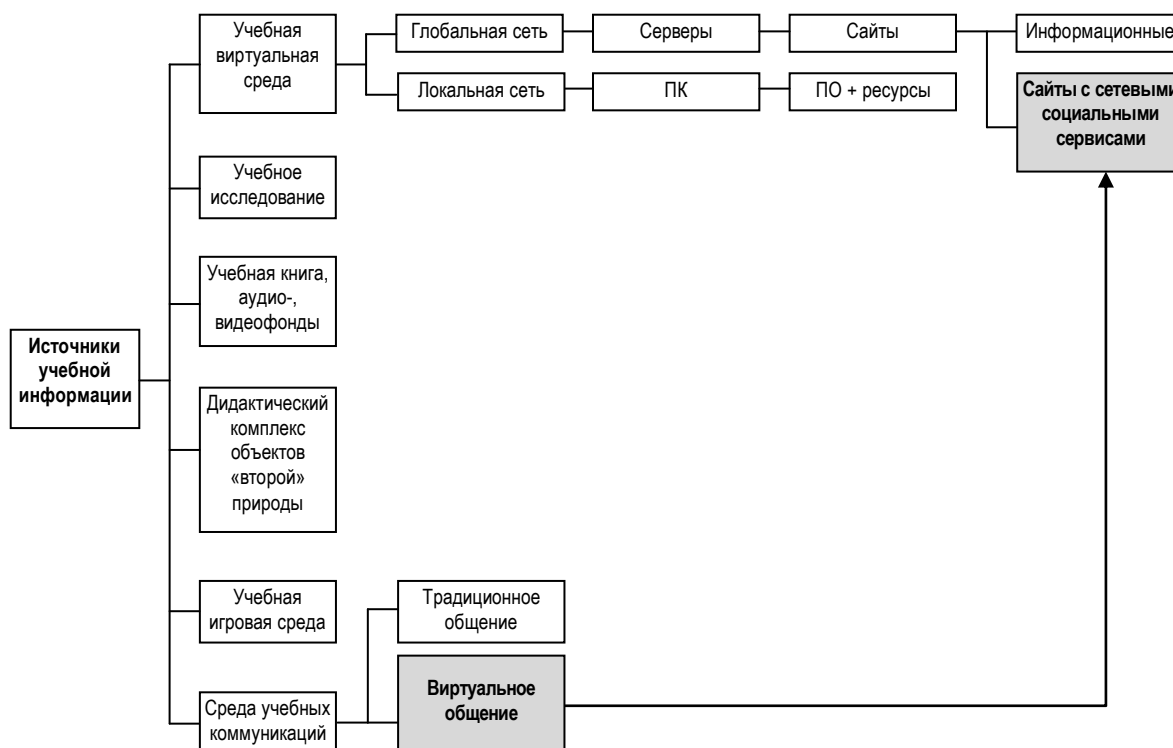


Рисунок 2. Место сетевых социальных сервисов в системе источников информации

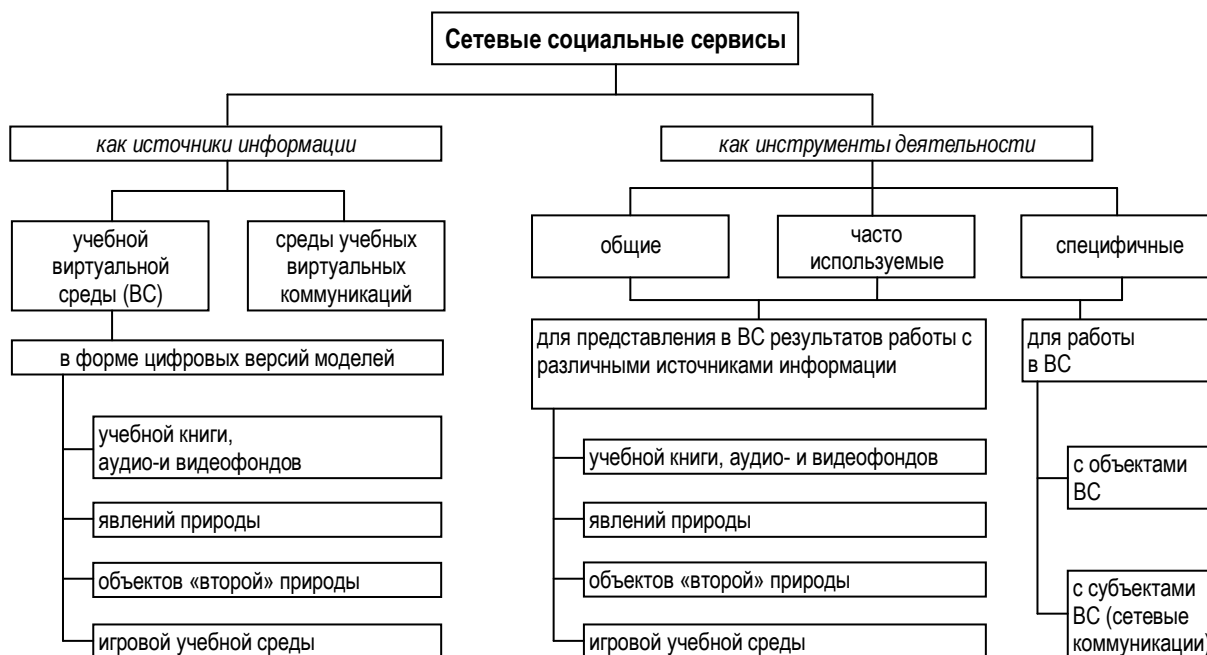


Рисунок 3. Сетевые социальные сервисы как источники информации и как инструменты учебно-познавательной деятельности школьников

Модель образовательного процесса с применением ССС в качестве дополнительного источника информации заметно преобразуется. Обучение на основе этой модели будет обеспечивать получение нового образовательного результата, который заключается в расширении представлений школьников о возможностях виртуальной среды и приобретении ими навыков работы с новыми источниками информации и новыми инструментами (5).

*Виды учебной деятельности учащихся с применением ССС* (компонент 3). Любой сервис представляет собой не только хранилище информации, но и инструментальную среду деятельности. Применение сервисов, как в качестве источников информации, так и в качестве инструментария, возможно в различных видах учебной деятельности (рис. 3).

Применение ССС в учебной деятельности приводит к совершенствованию технологии ее реализации. Детальный анализ возможностей использования ССС в различных видах деятельности и результатов поисковой опытно-экспериментальной работы позволили нам выделить систему наиболее общих целей применения ССС в обучении. Сетевые сервисы могут использоваться с целью:

- *поиска информации* с помощью разнообразных инструментов (по сформулированному условию, по тегу, с использованием облака тегов и т. п.);
- *обращения к хранилищам научной и научно-технической информации* (данных научных экспериментов, результатов теоретических и прикладных исследований) и ее последующего изучения;
- *обращения к хранилищам учебной и научно-популярной информации*, представленной в сервисах, в том числе размещенной учителем, и *последующей работы учащихся с компонентами виртуальной среды сервиса* (учебными текстами, анимацией, моделями, видео- и аудиоматериалами и т. п.);
- *изучения опыта работы других людей*, включая участников образовательного процесса – учащихся, учителей (обращение к персональным сайтам различных субъектов виртуального пространства: ученых, специалистов, представителей различных профессий и др.);
- *хранения* информационных материалов различных медиаформатов;
- *классификации и систематизации* информации посредством тегирования;
- *составления* аннотации, рецензии, комментария к размещенным в сети материалам;
- *создания авторских материалов* различных медиаформатов с применением инструментария сетевых сервисов;
- *размещения* результатов собственной (авторской) деятельности в виде ресурсов различных медиаформатов, в том числе в форме сообщений, рефератов и докладов, моделей, фотографий натурных моделей, видео- и аудиоматериалов и пр.;
- *редактирования авторских материалов*;
- *апробации авторских информационных материалов* посредством их обсуждения с использованием сервисов общения (чатов, форумов, блогов);
- *создания совместных документов* с другими участниками учебного процесса (опорного конспекта, презентаций, статьи и пр.);
- *редактирования документов, предназначенных для совместного использования* на сервисах совместных документов, сервисах обмена знаниями, с применением инструментария этих сервисов или программ, установленных на ПК пользователя;
- *социального взаимодействия*:
  - с учителем (консультации с использованием сервисов общения, в том числе видеосервисов),
  - учащимися (общение в блогах и онлайн-дискуссии при выполнении совместных учебных заданий и подготовке отчетных материалов),
  - учеными, специалистами (консультации, дискуссии в режиме реального и отсроченного времени);
- *самоконтроля* (обращение к хранилищам информации с целью оценки результатов собственной работы, анализ хода работы на основе предложенной инструкции, алгоритма или эталона деятельности);
- *внешнего контроля*:
  - со стороны учителя (*создание учащимся условий для внешнего контроля*: формирование тегов, написание аннотации, обеспечение доступа к размещенным документам; *проверка учителем материалов учащегося* по наличию размещенных материалов, качеству материалов, количеству и качеству размещенных комментариев и дополнений к материалам, созданных другими участниками образовательного процесса);
  - со стороны сетевого сообщества (посредством выставления рейтинга, написания отзывов и комментариев; аналитической оценки результатов работы сетевым сообществом).

Выделенные цели применения ССС в учебном процессе могут быть конкретизированы применительно к отдельным видам учебно-познавательной деятельности. Должна быть учтена и специфика конкретного учебного предмета. Данный перечень целей применения ССС в обучении позволяет показать, как широко и разнообразно социальные сервисы могут быть использованы при изучении различных учебных курсов.

Разработка всех компонентов обобщенной модели образовательного процесса, реализуемого с применением социальных

сетевых сервисов, позволит получить полное представление о возможностях и направлениях их использования. Впоследствии на основе обобщенной модели можно построить конкретизированные (предметные) модели обучения, учитывающие особенности учебного процесса по отдельным учебным дисциплинам. Такие модели могут быть использованы при проектировании основных и элективных учебных курсов по предмету в рамках предпрофильной подготовки (основная школа) и профильного обучения (старшая школа).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирова Л. П. Методические основы организации взаимодействия учителей иностранных языков в сетевых сообществах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
2. Моисеева М. В., Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Нежурина М. И. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. канд. пед. наук М. В. Моисеевой. М. : Камерон, 2004.
3. Оспенникова Е. В. Информационно-образовательная среда и методы обучения // Педагогическая информатика. 2002. № 4.
4. Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности учащихся при изучении школьного курса физики в условиях обновления информационной культуры общества : дис. ... д-ра пед. наук. Пермь, 2003.
5. Оспенникова Е. В., Яковлева И. В. Образовательное значение сетевых социальных сервисов // Педагогическое образование в России. 2012. № 5.
6. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю: учеб.-метод. пособие. 2-е изд., испр. М. : Интуит.ру, 2007.
7. Седельникова И. В., Коровкина Е. В. Ресурс дистанционного обучения в современном образовательном процессе // Физическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы 8 Междунар. науч.-метод. конф., 2–4 марта 2009 г. : в 3 ч. Ч. 3. М. : МПГУ, 2009.
8. Филатова А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
9. Brill A. J. Connectivism, Globalization, and the Digital Divide: A Resource for Bridging the Gap In Partial Fulfillment of the Requirements of the masters of arts degree In Digital Media and Learning. Univ. of San Francisco, Dec. 2008.
10. M. V. P. Cereijo1, C. Myers. Weblogs: New Communication Technology Uses in Resource Limited Environments. Current Developments in Technology-Assisted Education (2006). Formatex, 2006.

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

**Сергеев Сергей Юрьевич,**

заместитель директора федерального государственного бюджетного учреждения науки «Центральная научная библиотека Уральского отделения Российской академии наук»; соискатель, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620137, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской/Академическая, 22/20; e-mail: sergeev@cbibl.uran.ru.

**РОЛЬ БИБЛИОТЕК В ЭФФЕКТИВНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ  
В ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информация; научная информация; электронная информация; электронный информационный ресурс; электронная библиотека, информационное общество.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрена роль научной информации и ее значение в информационном обществе.

**Sergeev Sergey Yurievich,**

Deputy Director of the Federal State Budget Establishment of Science "Central Scientific Library of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences" (Ekaterinburg); Competitor for a Degree, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**ROLE OF LIBRARIES IN EFFECTIVE USAGE OF SCIENTIFIC INFORMATION  
IN ELECTRONIC COMMUNICATION**

**KEY WORDS:** information; scientific information; electronic information; electronic information resource; electronic library; information society.

**ABSTRACT.** The role of scientific information and its value in information society is considered.

На протяжении всей истории человек познавал окружающий мир и накапливал информацию, которая играла важную роль в жизнедеятельности людей. И чем более развитым становилось общество, тем больше информации ему приходилось обобщать, анализировать и распространять, что, в свою очередь, позволяло обществу выходить на следующую ступень развития. Возможность обладать информационными ресурсами стимулировала развитие новых и новых информационных средств, которые раскрывали более широкие горизонты информационных потребностей, дополняя собой существующую систему информационного общения. Увеличение объема информационного пространства явилось закономерной предпосылкой поиска и открытия более современных средств хранения и передачи информации.

Таким усовершенствованным средством передачи информации, ее обработки и фиксации явились компьютерные технологии, которые в корне поменяли всю структурную основу системы общения. Сегодня новые функциональные возможности компьютерной техники, которые, заметим, с каждым годом наращиваются, воспринимаются в качестве мощного усилителя информационной деятельности человека и прогрессивного информационного развития общества. Без информации невозможно развитие человеческого общества.

Первые попытки сформировать понятие информации восходят к работам Р. Фишера 1921 г. (вероятностная концепция) и Р. Харли 1928 г. (логарифмическая мера количества информации), которые пред-

восхитили классическую статическую теорию связи Н. Винера – К. Шеннона, появившуюся в 1948 г. (количество информации как мера уменьшения неопределенности). Получили научное признание такие определения информации, данные выдающимися учеными, стоящими у истоков становления теории информации: «связь, в процессе которой устраняется неопределенность» (17, с. 263), «разнообразие» (21, с. 18), «оригинальность и мера сложности» (11, с. 15), «знание» (10, с. 36), «обозначение содержания, полученного из внешнего мира, в процессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших чувств» (3, с. 31), «данные, которые были организованы и переданы» (8, с. 39). Однако выработать общее понятие информации, которое отражало бы все многообразные стороны данного феномена, оказалось не так уж и просто.

В практическом смысле, понятном каждому, определение информации дал С. И. Ожегов: «Информация — это: 1) сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах; 2) сообщения, осведомляющие о положении дел, о состоянии чего-либо» (13, с. 177).

Человек получает информацию независимо от формы ее отображения (устной или документарной, письменной) в результате происходящих в окружающем мире событий, фактов, явлений, сообщений, а также посредством воплощения им в жизнь собственных идей. Такое понимание информации соответствует и этимологии обозначающего его слова (от лат. *informatio*, *informatiois* – разъяснение, изложение).

Структурированная информация, т. е. связанная причинно-следственными и иными отношениями и образующая систему, составляет знание. Из этих толкований следует, что если данные воспринимаются и интерпретируются человеком, то они становятся для него информацией, т. е. «из информации в себе» превращаются в «информацию для нас». Данные в определенной степени подобны письменному сообщению, передающему какие-то сведения грамотному человеку и остающемуся набором непонятных знаков для неграмотного.

Очевидно, что информация может быть воспринята одним человеком и оказаться абсолютно ненужной для другого. Необходим подбор, отбор и обработка информации для каждого человека в соответствии с его интересами и потребностью в получении.

К сожалению, компьютер сможет обрабатывать только данные, заложенные в него человеком. Самостоятельно интерпретировать данные, т. е. преобразовать их в информацию, никакая машина не в состоянии, ибо она не обладает, в отличие от человека, необходимым запасом знаний о мире и не может мыслить.

В обществе циркулирует информация разных видов, но особенно важное значение среди них имеет научная информация.

Определение «научный» в термине «научная информация» обозначает, что эта информация удовлетворяет общепринятым в данное время критериям научности (т. е. она объективна, истинна, проверяема и т. п.), но не обязательно получена или используется только в сфере науки (6, с. 10).

Если попытаться дать более четкое и полное определение понятию «научная информация», то оно может иметь следующий вид: «...научная информация – это логическая информация, получаемая методами опытно-рационального познания объективного мира в любой сфере деятельности людей, не противоречащая господствующей системе научных представлений (т. е. научной парадигме Т. Куна) и используемая в общественно-исторической практике» (7, с. 393–394).

Поскольку многие научные термины заимствованы из иностранных языков, существует международная проблема их точной интерпретации. В каждой науке на любом из естественных языков строится собственная система терминов в соответствии с тем, как тот или иной язык трансформирует восприятие окружающей действительности.

Так, на английском языке обсуждаемые термины имеют следующее значение:

- «информация» – данные, представленные в форме, пригодной для прочтения смысла, который был приписан данному контексту для его использования. В дина-

мическом смысле – сообщение, переданное при помощи средств связи или выражения (22, с. 17);

- «научная информация» – получаемая в процессе познания логическая информация, которая адекватно отображает явления и законы природы, общества и мышления и используется в общественно-исторической практике.

Из данной формулировки следует, что научная информация обладает следующими отличительными особенностями:

- 1) является результатом абстрактно-логического мышления, протекающего в виде логических понятий, суждений и умозаключений;

- 2) адекватно отражает объективные закономерности, явления и процессы реального мира, общества и духовной деятельности людей;

- 3) должна быть получена научными методами, гарантирующими ее истинность;

- 4) должна использоваться в общественно-исторической практике.

Первые три особенности соответствуют понятию «научное знание» (научное знание – «знание, получаемое и фиксируемое специфическими научными методами и средствами» (9, с. 70), а знание – «удостоверенный логикой результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в виде представлений, понятий, суждений, теорий» (15, с. 192)).

Поскольку четвертая особенность «использование информации» – признак несущественный, то можно сделать вывод, что «научной информацией, в сущности, является научное знание, полученное учеными в результате научно-исследовательской деятельности» (Там же, с. 192).

Важное место среди фундаментальных проблем познания структуры и свойств научной информации занимают закономерности ее создания, передачи и использования. Эти проблемы рассмотрены в докторской диссертации Р. С. Гиляровского (4, с. 23–30), который указывает, что научной информации присущи такие свойства семантической (социальной) информации, как неотрывность от физического носителя (материальной оболочки) и в то же время независимость от языка и материальной формы воплощения, ценность (способность влиять на поведение получателя информации), дискретность и в плане содержания, и в плане выражения. Кроме этого, обнаружены и специфические свойства, присущие только научной информации, – кумулятивность, старение, рассеивание.

Кумулятивность обеспечивает преемственность научного знания, его накопление и постоянный рост.

Старение обусловлено не течением времени, а появлением новой информации, уточняющей или отрицающей прежние знания.

Рассеяние проявляется в том, что одни и те же содержательные единицы научной информации (понятия, высказывания, факты, теории и пр.) могут встречаться в различных документах и различных контекстах. Это свойство хорошо изучено применительно к рассеиванию тематических близких публикаций в потоках научной периодики (закон концентрации – рассеяния).

Содержательная структура научной информации представляется в виде иерархических уровней: научные факты – гипотезы, концепции, теории – основы данной науки (отрасли знания) – мировоззрение. Эта иерархия соответствует структуре научного знания и лишней раз подтверждает сделанный вывод, что «научная информация – научное знание, используемое в общественно-исторической практике» (14, с. 40).

Получение и использование научной (научно-технической) информации является одним из важнейших ресурсов для любого исследователя в его области научно-исследовательской деятельности. Формы и виды этой информации весьма многообразны. Сюда входит научная литература (и в первую очередь – научные журналы), патенты, реферативные и фактографические базы данных и сведения о них, каталоги библиотек и пр.

Научные библиотеки выступают посредниками для ученых в области подбора научной информации и занимаются научно-информационной деятельностью.

Под научно-информационной деятельностью понимается функционально специализированная разновидность научного труда, нацеленная на повышение эффективности научных исследований, разработок и заключающаяся в сборе, аналитико-синтетической переработке, хранении и поиске закреплённой в документах научной информации, а также в ее предоставлении ученым и специалистам с гарантированной полнотой в нужное время и в удобной для использования форме. Эту точку зрения сформулировал Я. Л. Шрайберг: «Я глубоко убежден, что задача должна ставиться именно так: современная библиотека обязана обеспечить свободный доступ к информации и документам всем категориям пользователей, независимо от того, где они находятся, и независимо от того, где находится запрашиваемая информация. Это видение библиотеки в информационном веке, именно такая библиотека и обеспечивает ускорение процесса вхождения в информационное общество» (18, с. 17).

Более того, согласно технократическому подходу, «библиотеки сегодня выполняют роль катализатора при движении к информационному обществу». Имеются в виду не традиционные книгохранилища, а электронные библиотеки, служащие центрами электронной информации. Под электронной информацией понимается «содержание всех видов электронных ресурсов, начиная от электронных публикаций и заканчивая электронными библиотеками» (5, с. 55, 59).

Некоторые авторы склонны отождествлять электронную информацию и электронный документ. Например: «...электронный документ – документ на машиночитаемом носителе, для использования которого необходимы средства вычислительной техники», или «документ, на котором информация представлена в электронно-цифровом формате» (20, с. 18–19).

Теперь рассмотрим соотношение между электронной информацией и электронными документами. В электронной коммуникации различаются три коммуникационных канала:

– канал А – электронные издания, представляющие собой «документ, прошедший редакционно-издательскую подготовку, предназначенный для распространения в неизменном виде и имеющий выходные данные» (1, с. 236–237). Сюда можно отнести аудио- и видеодиски, но не электромеханическую звукозапись;

– канал Б – оцифрованные тексты и изображения, имеющие оригиналы не на электронных носителях;

– канал В – сетевые публикации – сайты (порталы) Интернета, образующие в совокупности информационные ресурсы Всемирной сети.

Содержание сообщений каналов А и Б стабильно, что соответствует пониманию документа как стабильного вещественного объекта, предназначенного для выражения смыслов в знаковой форме и передаче их во времени. Поэтому их можно отнести к электронным документам. Содержание сайтов (канал В) изменчиво, нестабильно. Поэтому информационные ресурсы Интернета целесообразно считать недокументированной электронной информацией, а каналы А и Б резонно отнести к документированной электронной информации.

Из этого следует, что коммуникационная электронная форма не пассивный, а весьма важный и активный компонент социальной коммуникации. Электронная форма придает сообщениям (оцифрованным текстам) свойства, отсутствующие у произведений письменности и печати. И наоборот, последние обладают гумани-

тарными свойствами, чуждыми электронной информации.

Для информационного общества характерен, конечно, электронный облик, представляющий собой компьютерную сеть, в рамках которой происходит коммуникация. В связи с этим некоторые исследователи заявляют, что печатная книга «доживает последние десятилетия», а библиотеки в скором времени преобразуются в «информатории». Несомненно, такие заявления – следствие легкомысленных технократических увлечений. Умудренные интеллигенты-книжники уверены, что «библиотеки потребуются информационному постиндустриальному обществу не в меньшей мере, чем нынешнему индустриальному обществу» (14, с. 266).

Электронная коммуникация представляет собой не хаотическое наполнение виртуального информационного пространства, а глобальную многоуровневую сетевую структуру, узлы (центры, элементы) которой относительно свободно взаимодействуют друг с другом в рамках телекоммуникационных технологий. В этой структуре различаются компьютерные сети общего пользования и частные, универсальные и специальные, локального, корпоративного, регионального, глобального масштаба (2, с. 5).

В настоящее время практически нет такой предметной области, где бы ни применялись компьютерные сети. Они решают проблемы оперативного доступа различных категорий пользователей к информации независимо от места ее нахождения. Я. Л. Шрайберг отмечает, что «развитие телекоммуникационной среды и доступности к ресурсам ... сетей, в первую очередь Интернета, объединение библиотек в сети, интеграции и кооперация в области создания и развития международных библиотечно-информационных ресурсов неуклонно повышает эффективность использования распределенного библиотечно-информационного ресурса...» (19, с. 4).

Информационные службы и библиотеки всех типов успешно развивают телекоммуникационное взаимодействие на корпоративном и региональном уровнях, но особенно активно используются ими возможности глобальной сети Интернет. Можно сказать, что справочно-библиографическое обслуживание в наши дни невозможно без обращения к информационным ресурсам Интернета так же, как нельзя представить эти ресурсы без доступа к электронным каталогам национальных библиотек. Таким образом, информатизированные библиотеки становятся центрами не только документальной, но и электронной коммуникации.

Подчеркнем еще раз, что отличительной особенностью информационного общества, к которому ведут Россию государственные программы, является доминирование электронной коммуникации. Не случайно в качестве контрольных показателей «Стратегии развития информационного общества в России» (2008) и государственной программы «Информационное общество (2011–2020)» приняты следующие:

- доля библиотечных фондов, переведенных в электронную форму, в общем объеме фондов общедоступных библиотек должна составлять 50% к 2015 году и менее 75% к 2020 году;

- доля библиотечных фондов, внесенных в электронный каталог, в общем объеме фондов общедоступных библиотек должна составлять 100% к 2015 году.

Тем самым государством предполагается придать библиотечной системе страны электронный облик, соответствующий нормативам информационного общества и его потребностям.

Что же касается социализации идеи информационного общества в целом, то здесь решающее значение имеет Интернет. Имеющийся опыт убедительно показывает, что Интернет совершенно необходим для жизни человека грядущего мира информации. Другими словами, информационное общество – это общество людей, владеющих навыками работы в Интернете. Не владеющий Интернетом человек не может быть полноценным членом информационного общества.

Интернет представляет собой глобальный коммуникационный канал, обеспечивающий во всемирном масштабе передачу мультимедийных сообщений, и вместе с тем – общедоступным хранилищем общечеловеческого культурного наследия (библиотекой, архивом, информационным агентством одновременно), наконец, служит всепланетным клубом деловых и досуговых партнеров, не говоря об услугах электронной почты. Несмотря на все попытки регулировать, приватизировать и коммерциализировать Интернет, он интенсивно расширяется, привлекает многомиллионную армию пользователей глобальными масштабами, простотой доступа, демократической децентрализацией. Поэтому мы назвали его «супермагистралью – широчайшей дорогой, ведущей в информационное общество» (14, с. 92).

Объединяя локальные, национальные и глобальные сети, Интернет стал источником колоссального по объему электронного информационного ресурса, который развивается наиболее динамично из всех существующих в настоящее время и является ныне самой современной, интерактивной, мо-

бильной гипертекстовой мультимедиа-информационной системой.

В настоящее время сетевые технологии Интернета становятся доминирующими информационными технологиями и позволяют неограниченному количеству компьютеров одновременно взаимодействовать друг с другом в масштабе реального времени. При этом структура сети имеет три уровня: верхний, средний и местный.

Верхний уровень структуры составляет система опорных сетей, имеющих континентальный и межгосударственный статус.

Средний уровень структуры представляется региональными сетями, присоединяющимися к опорной сети ресурсы регионов.

Местный уровень определяется сетями различных организаций, библиотек, университетов и т. п., подключаемых к региональным сетям, которые, в свою очередь, предоставляют им доступ к опорным сетям.

Информационный набор неупорядоченной массы сайтов – поистине «беспорядочная смесь» и «механическое соединение» разнородных смыслов. Зависимость от технического обеспечения, недолговечность существования электронных публикаций, недостаточная достоверность и хаотичность размещаемой в Интернете информации (адреса сайтов часто меняются, сайты могут бесследно исчезать из Сети), отсутствие редактирования и безответственная анонимность многих публикаций подрывают доверие ко Всемирной паутине. Особенно удручает слабость поисковых языков (поисковых машин), используемых в Сети. Все они ведут поиск по критерию наличия ключевых слов запроса в тексте документа, без учета синонимии, неоднозначности выражения смысла, логических связей и психологических ассоциаций в естественном языке. Мало того что поиск ресурсов в Сети затруднен, ему мешают еще и различные недобросовестные пользователи, которые создают трудности в поиске нужной информации, размещая под ее видом рекламный спам. Избежать поискового спама нельзя, так как не все спамерские сайты можно удалить автоматически. Чистить результаты поиска иногда приходится вручную. Отношение к нечестным оптимизаторам у профессионального сообщества должно быть самое строгое, так как они превращают поиск в Интернете в абсолютно бесполезное занятие: вместо нужных пользователю страниц выдаются страницы,

содержащие рекламу. Отсюда колоссальные потери времени и информации, как правило, остающейся неизвестной пользователю. Процесс взаимодействия пользователя с системой определяется уровнем его знания содержания ресурса (полноты представления, достоверности источника и т. д.) и функциональных возможностей системы как инструмента. Информационно-поисковые системы Интернета, как и специалисты традиционного библиотечно-информационного поиска, должны обладать навыками поиска и навигации в информационном пространстве, знаниями библиотечно-библиографических классификаций и т. п. Специалисты отмечают, что «более 60% необходимой информации можно обнаружить за два-три дня активной работы в Интернете, если искать только по ключевым словам на основных аналитических, отраслевых и технологических порталах, посвященных искомой тематике» (16, с. 32).

Таким образом, значительная часть научной информации содержится в сети Интернет, но в разбросанном виде, так что поиск ее затруднен и отнимает у исследователя достаточно большое время. Так, сведения о научной литературе могут быть получены из интернет-каталогов библиотек, полные тексты статей – из научных журналов, размещенных на сайтах соответствующих издательств (предоставляемых, как правило, за плату), прочая информация разбросана на сайтах различных университетов, научных обществ и научно-исследовательских организаций.

Из этого можно сделать вывод, что качество информационного обеспечения ученых и специалистов практически полностью зависит от того, какие информационные ресурсы могут предоставить научные библиотеки. А для того, чтобы эффективно отслеживать необходимую научную информацию и принимать опережающие решения, библиографу приходится не просто повышать профессиональные знания и использовать новейшие информационные технологии, современные компьютерные средства, но и расширять кругозор, налаживать связи с активизировавшейся общественностью через социальные сети Интернета. Овладение необходимыми коммуникационными навыками с использованием современных технологий и компьютерных средств становится сейчас требованием времени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антопольский А. Б. Информационные ресурсы России : науч.-метод. пособие. М. : Либерия, 2004.
2. Алешин Л. И. Телекоммуникационные технологии для библиотек. М. : Литера, 2009.
3. Винер Н. Кибернетика и общество. М., 1968.
4. Гиляровский Р. С. Общие закономерности в развитии дисциплин научной информации и коммуникации : дис. ... д-ра филол. наук : в форме науч. докл. М., 1989.



5. Земков А. И., Шрайберг Я. Л. Электронная информация и электронные ресурсы. М. : ФАИР, 2007.
6. Информатика как наука об информации: информационный, документальный, технологический, экономический, социальный и организационный аспекты / Р. С. Гиляровский, И. И. Родионов, Г. З. За-лаев, В. А. Цветкова, О. В. Барышева, А. А. Калинин ; под ред. Р. С. Гиляровского ; авт.-сост. В. А. Цветкова. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2006.
7. Инфосфера: информационные структуры, система и процессы в науке и обществе / Ю. М. Арский, Р. С. Гиляровский, И. С. Туров, А. И. Черный. М. : ВИНТИ, 1996.
8. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М., 2000.
9. Лебедев С. А. Философия науки : краткая энцикл. М., 2008.
10. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М., 1966.
11. Моль А. Теория информации и эстетического восприятия. М., 1966.
12. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1978.
13. Российские библиотеки в информационном обществе: профес. мировоз. пособие / А. В. Соколов. М. : Литера, 2012.
14. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
15. Фузеева М. Экспресс-исследование, или Выбор параллельного измерения // PC Week. 2007 № 43.
16. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. М., 1963.
17. Штрайберг Я. Л. Роль библиотек в обеспечении доступа к информации и знаниям в информаци-онном веке // Науч. и техн. б-ки. 2008. № 1.
18. Штрайберг Я. Л. Основные положения и принципы разработки автоматизированных библиотеч-но-информационных систем и сетей: гл. тенденции окружения, осн. положения и предпосылки, базовые принципы : моногр. М. : ГПНТБ России, 2000.
19. Электронные документы: создание и использование в публичных библиотеках : справочник / на-уч. ред. Р. С. Гиляровский, Г. Ф. Гордукалова. СПб. : Профессия, 2007.
20. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. М., 1958.
21. Reitz J. M. ODLIS : Online Dictionary for Library and Information Science. S. I. : Libraries Unlimited, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Ю. Н. Галагузова.

УДК 796.012.412.7  
ББК 45.717.5

ГСНТИ 77.03.05; 14.37.01

Код ВАК 13.00.04

## **Аклас Хусейна ДоХам,**

доктор, факультет физического воспитания, университет Аль-Мустансирия; 10052, Iraq, Baghdad, P. O. Box 14022, Al-Mustansiriya University; e-mail: dr.roes20@yahoo.com.

### **ВЛИЯНИЕ ВЫСОКОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ ТРЕНИРОВОК НА ПЛОВЦОВ В СОРЕВНОВАНИЯХ ДЛЯ ИГРОКОВ НА ВЫСШЕМ УРОВНЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** пловцы; физические нагрузки; интенсивность тренировок.

**АННОТАЦИЯ.** Изучается влияние высокой интенсивности тренировок на пловцов в соревнованиях для игроков на высшем уровне. Проведен анализ влияния высокой интенсивности тренировок на пловцов в соревнованиях для игроков на высшем уровне и на работоспособность этих спортсменов. Установлена специфика интенсивности тренировок и определены особенности их проведения, которые состоят в применении специфических физических упражнений и процедур закаливания.

## **Aklas Huseyna DoXam,**

Doctor, the Faculty of Physical Education, Al-Mustansiriya University (Baghdad).

### **INFLUENCE OF HIGH INTENSITY OF TRAININGS ON SWIMMERS IN COMPETITIONS FOR PLAYERS OF HIGH LEVEL**

**KEY WORDS:** swimmers; physical loadings; intensity of trainings.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the study of influence of high intensity of trainings on swimmers in competitions for players high-level. The analysis of influence of high intensity of trainings is conducted on swimmers in competitions for players high-level and on the capacity of these sportsmen. The specific of intensity of trainings is set and the features of application of its facilities which consist of application of specific physical exercises and procedures of hardening are certain.

**П**лавание является достаточно популярным видом спорта, который интенсивно развивается. Это обусловлено, с одной стороны, значительным оздоровительным и общеразвивающим влиянием занятий плаванием на организм человека, с другой стороны, большим количеством соревнований по плаванию.

Уровень спортивных достижений, конкуренция в борьбе за мировое первенство требуют постоянного повышения качества и эффективности тренировочного процесса. Рост достижений в плавании в значительной мере определяется постоянным усовершенствованием системы подготовки высококвалифицированных спортсменов.

Спортивная тренировка пловцов является частью общей системы подготовки спортсменов, которая требует определенных условий проведения, соответствующего оборудования и инвентаря, рационального питания, медицинского контроля, применения специальных средств для восстановления организма после тренировочных нагрузок.

Всё это вызывает потребность в исследовании проблемы влияния высокой интенсивности тренировок на пловцов в соревнованиях для игроков на высшем уровне.

Данную проблему исследовали К. А. Иняевский, В. А. Парфенов, В. Н. Платонов,

Ю. В. Головкин, В. И. Кебкало, Н. К. Ковалев, Л. П. Макаренко, Л. П. Толстикова и др. Однако пока что недостаточно трудов, которые освещают особенности влияния высокой интенсивности тренировок на пловцов в соревнованиях для игроков на высшем уровне.

Целью статьи является исследование особенности влияния высокой интенсивности тренировок на пловцов в соревнованиях для игроков на высшем уровне. Для достижения поставленной цели был использован метод анализа и обобщения литературных источников, а также метод педагогического наблюдения.

Для достижения наилучших тренировочных результатов спортсмен должен выполнять каждый этап систематической подготовки с учетом определенного уровня интенсивности. Если не соблюдать интенсивность, предписанную для конкретной тренировки, изменится само ее предназначение, что заметно повлияет на схему тренировочного процесса. Многие пловцы в основном тренируются при средней интенсивности и со средней скоростью и продолжительностью. Однако анализ научных исследований показывает, что нет спортсменов-пловцов, которые выиграли бы соревнования, двигаясь со средними интенсивностью и скоростью! Пловцы тренируются таким образом потому, что не вполне осозна-

ют особенности задач отдельных компонентов тренировки и не знают, с какой интенсивностью необходимо их выполнять.

Для того чтобы получить необходимый эффект от тренировки, необходимо заниматься на всех пяти уровнях интенсивности. Наш опыт свидетельствует, что контроль трех показателей одновременно – пульса, темпа и восприятия нагрузки пловцом – может обеспечить биологическую обратную связь, а это позволит создать необходимый тренировочный эффект и победу в соревнованиях. Каждая тренировка должна быть

неповторимой, и тогда уровень интенсивности станет главной составной для определения силы тренировочного воздействия.

В таблице показано три показателя интенсивности нагрузки и их влияние на физиологические адаптационные изменения, происходящие при разных уровнях интенсивности. Несомненно, темп и общее восприятие нагрузки высокой интенсивности зависят от многих факторов – этапа подготовки, состояния здоровья, длины дистанции, степени усталости и т. д. Ниже мы подробнее остановились на пяти уровнях интенсивности.

Таблица

Физиологические изменения в зависимости от интенсивности нагрузки

Уровень интенсивности тренировки	МПК, %	ЧСС, %, макс.	Физиологические изменения	Компоненты тренировки
1	55–64	60–69	Аэробные энергетические пути; аэробные источники энергии; количество митохондрий; плотность капилляров; мобилизация свободных жирных кислот	Большие дистанции, силовые
2	65–74	70–74	Аэробные энергетические пути; аэробные источники энергии	Короткие скоростные дистанции, силовые
3	75–79	75–79	Аэробные энергетические пути; аэробный гликолиз; рекрутирование окислительно-гликолитических волокон; система транспорта кислорода	Длинные интервалы, силовые
4	80–89	80–89	Аэробные энергетические пути; анаэробный порог; рекрутирование окислительно-гликолитических волокон; нейтрализация молочной кислоты; система кислородного обмена	Длинные интервалы, темповые/соревновательные
5	90–100	90–100	Анаэробные источники энергии; рекрутирование гликолитических волокон; скорость и двигательная координация	Соревнования

**1 уровень.** Тренировочные заплывы на длинные дистанции проводят на первом уровне интенсивности. Сначала нагрузка может казаться легкой, необходимо контролировать ее, чтобы не превысить установленный лимит. По окончании тренировки пловец чувствует утомление из-за истощения энергетических запасов и обезвоживания. Именно поэтому тренировки с длинными дистанциями, которые длятся свыше 75 мин, несмотря на низкую интенсивность, необходимо рассматривать как нагрузки, которые вызывают стрессовое напряжение.

**2 уровень.** Тренировочные заплывы на короткие скоростные дистанции (за исключением пикового и соревновательного этапов), а также некоторые силовые трени-

ровки (выполняются в быстром темпе) проводят на втором уровне интенсивности. При такой интенсивности нагрузка больше, чем при тренировках на длинных дистанциях, но также важно не выйти за определенный предел. Второй уровень интенсивности – уровень ежедневной тренировки пловцов. Тренировки на втором уровне положительно влияют на аэробные способности, но у пловцов высокого ранга, которые чрезмерно много тренируются с такой интенсивностью, мешают проявлению важных изменений, возникающих при тренировке на первом уровне интенсивности.

**3 уровень.** В основном с данной интенсивностью тренировок спортсменов проводится мало. При выполнении аэробной тренировки интенсивность может подско-

чить до 3 уровня. Как правило, на соревнованиях дистанция преодолевается с усилиями третьего уровня интенсивности (это зависит от степени подготовленности пловца и уровня соревнований). На третьем уровне интенсивности тренировочный эффект можно наблюдать по прошествии некоторого периода времени.

**4 уровень.** На данном уровне интенсивности проводится большинство темповых тренировок пловцов. Они же называются тренировками на уровне анаэробного порога. При такой интенсивности тренировки улучшают возможность организма транспортировать кислород, увеличивают скорость выведения побочных продуктов обмена веществ, сокращают время нейтрализации молочной кислоты, улучшают как анаэробные, так и аэробные пути поставки энергии, чем увеличивают возможность победы на соревнованиях.

Тренировки на данном уровне интенсивности оптимальны для подготовки пловцов к соревнованиям. После нескольких недель таких тренировок физическое состояние улучшается и темп возрастает, а нагрузка субъективно кажется легче. При этом же уровне интенсивности пловец может пройти дистанцию быстрее, чем обычно.

Ученые до сих пор не могут объяснить, чем вызывается такое физиологическое состояние. Но в последние годы стало популярным словосочетание «превышение анаэробного порога». Момент, когда накопление молочной кислоты достигает той концентрации, при которой она ограничивает работоспособность мышц, вызывая утомление, называется анаэробным порогом.

Все мышцы имеют порог накопления молочной кислоты – это момент, после наступления которого мышечные клетки уже нормально не функционируют и не в состоянии удалять произведенную молочную кислоту. Как правило, у хорошо тренированных пловцов этот момент наступает, когда повышается МПК. Лактат (продукт обмена веществ) быстро накапливается в мышцах и поступает в кровоток. Когда накопление происходит очень быстро – мышцы перестают нормально сокращаться и значительно замедляется темп. Возобновление работы мышц с прежней скоростью происходит только после долгого восстановления.

Тренировки пловцов на уровне анаэробного порога или чуть ниже повышают способность организма пловца накапливать, перерабатывать и удалять молочную кислоту, что достигается при тренировках высокой интенсивности перед соревнованиями высокого уровня. Пловцы, которым в соревнованиях для игроков высшего

уровня необходимо поддерживать высокую интенсивность темпа в течение длительного времени, должны иметь высокий анаэробный порог.

**5 уровень.** Тренировки пловцов на этом уровне интенсивности лучше всего включать в тренировочную программу именно на подводящем и соревновательных этапах. Тренировки такой интенсивности стимулируют анаэробные пути энергообеспечения, повышают запас анаэробных источников энергии и скорость. Если сравнить энергетические системы организма с топливным баком, то энергия, необходимая для выполнения нагрузки на этом уровне интенсивности, является резервной канистрой качественного бензина, который сгорает менее чем за час нагрузки с максимальной мощностью. Тренировки высокой интенсивности пловцов увеличивают «резервную канистру», которую спортсмен может использовать на соревнованиях. Тренировки пятого уровня очень трудны, но повышают производительность мышц, двигательную координацию при максимальной скорости, а также улучшают работу аэробной и анаэробных энергетических систем. Если пловец будет использовать такие тренировки на подводящем этапе, к соревнованию он будет в хорошей спортивной форме. Максимальная скорость позволит пловцу занимать выгодную позицию еще при старте, создавать отрывы и осуществлять финишный рывок на заключительных метрах дистанции.

Сформулируем выводы из статьи:

1. Средства повышения работоспособности в системе современной спортивной тренировки спортсменов-пловцов, согласно традиционным подходам, можно условно разделить на три основные группы: педагогические средства (планирование нагрузок, построение процесса подготовки, режима жизни и спортивной деятельности); психологические средства (направленные, в частности, на снижение нервно-психической напряженности, быстрое возобновление использованной нервной энергии); медико-биологические (в частности, рациональное питание, усиление белкового синтеза и оптимальное насыщение организма витаминами, применение биологически активных веществ, использование физиотерапевтических процедур).

2. Применение тренировок высокой интенсивности у спортсменов-пловцов должно обеспечивать совершенствование адаптационных процессов сердечно-сосудистой системы, которое заключается в усилении энергетических и регенеративных механизмов, улучшать трофические процессы в тканях и системах, увеличивать

кровообращение сердца и легких, оказывать общее тонизирующее влияние, улучшать деятельность всех органов и систем, предотвращать осложнения, активизировать защитные силы организма и убыстрять выздоровление и восстановление.

Наиболее характерной особенностью применения тренировок высокой интенсивности для получения хороших результатов в соревнованиях у пловцов является использование специфических этапов тренировок для повышения анаэробного порога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Копочинская Ю. В. Плавание и методика его преподавания : метод. указания. Киев : НУОУ, 2012.
2. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера: наука побеждать. М. : АСТ, 2002.
3. Оноприенко Б. И. Биомеханика плавания. Киев.: Здоровья, 1981.
4. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. М. : Советский спорт, 2005.
5. Профилактика соматических заболеваний у спортсменов, которые занимаются плаванием / Н. И. Соколина, Н. В. Криволап, А. В. Подплетня, О. Л. Луковска. Донецк : Наука, 2008.
6. Чаплинский М. М. Эффективность использования поддерживающих средств при обучении плаванию детей школьного возраста. Л., 2008.

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

**Бляхман Феликс Абрамович,**

доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой медицинской физики, информатики и математики, Уральская государственная медицинская академия; e-mail: felix.bljakhman@usu.ru.

**Телешев Валерий Алексеевич,**

кандидат биологических наук, доцент, доцент, кафедра медицинской физики, информатики и математики, Уральская государственная медицинская академия; e-mail: vat@usma.ru.

**Шкляр Татьяна Фридриховна,**

доктор биологических наук, доцент, кафедра медицинской физики, информатики и математики, Уральская государственная медицинская академия; e-mail: Tatyana.Shklyar@usma.ru.

**НАСТРОЙКА СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ  
К ТРЕБОВАНИЯМ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** преподавание физики; высшее медицинское образование; системный подход; качество образования; новый федеральный стандарт.

**АННОТАЦИЯ.** Представлена структура системы управления учебным процессом с обратной связью, разработанной для преподавания естественно-научных дисциплин, в частности физики в медицинском вузе. Рассмотрены методологические подходы настройки системы для повышения качества образования при переходе на федеральный образовательный стандарт нового поколения.

**Blyakhman Felix Abramovich,**

Doctor of Biology, Professor, Head of the Chair of Medical Physics, Computer Science and Mathematics, Ural State Medical Academy.

**Teleshev Valery Alekseevich,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Chair of Medical Physics, Computer Science and Mathematics, Ural State Medical Academy.

**Shklyar Tatiana Friedrikhovna,**

Doctor of Biology, Associate Professor, Chair of Medical Physics, Computer Science and Mathematics, Ural State Medical Academy.

**ADJUSTMENT OF THE SYSTEM FOR PHYSICS TEACHING AT MEDICAL INSTITUTIONS  
OF HIGHER EDUCATION TO THE REQUIREMENTS OF NEW FEDERAL EDUCATIONAL STANDARD**

**KEY WORDS:** teaching of physics; higher medical education; system approach; quality of education; new federal standard

**ABSTRACT.** The paper presents the structure of a system for education management with feedback control, worked out for natural sciences teaching, in particular, physics at medical institutions of higher education. To improve the education quality in response to the new federal educational standard, new methodological approaches of system adjustment are discussed.

**П**реподавание физики в медицинском вузе осуществляется на первом курсе обучения студентов и, к сожалению, для большинства медицинских специальностей основная образовательная программа по этой дисциплине имеет явно недостаточное содержание и количество часов. Исходя из тенденций развития современной медицины, которая в последние годы стала высокотехнологичной и наукоемкой, роль естественных наук, и в частности физики, в медицинском образовании неоправданно занижена.

С целью повышения уровня подготовки будущих врачей по физике в рамках отведенных часов и дидактических единиц существовавшего до 2011 г. государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования группы специальностей «Здравоохранение» на кафедре медицинской физики, информатики

и математики Уральской государственной медицинской академии (Екатеринбург) был внедрен системный подход преподавания. В целом подобный подход не является оригинальным и широко применяется в современной педагогике. Некоторые детали данной методологии, адаптированной к преподаванию физики конкретно в медицинском вузе, были освещены нами в ряде публикаций (1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9).

В 2011 г. в России были введены федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения, реализующие компетентностный подход. Переход на ФГОС в медицинском образовании привел к уменьшению часов, отведенных на изучение естественно-научных дисциплин. В частности, часы на преподавание физики в новом стандарте для большинства медицинских специальностей сокращены в два раза по сравнению с предыдущим.

В настоящей работе мы не будем останавливаться на аспектах, связанных с формальным отношением разработчиков ФГОС к роли фундаментальных знаний в медицинском профессионализме. Цель данного исследования заключалась в том, чтобы на примере преподавания физики в медицинском вузе продемонстрировать возможности системной педагогики при переходе на новый образовательный стандарт.

Вначале мы кратко рассмотрим структуру системы, которая содержит хорошо известный, в частности в педагогике, набор элементов, связанных между собой для ре-

шения задач образования. Затем остановимся на вопросах оптимизации системы, а также приведем данные анализа успеваемости студентов на различных этапах ее регулирования при переходе на ФГОС.

На рисунке схематически показана структура системы управления учебным процессом, включающая ключевые элементы и связи системы, а именно: устройство управления (УУ), объект управления (ОУ), компоненты связи, воздействующие на объект управления, и компоненты, входящие в состав обратной связи.

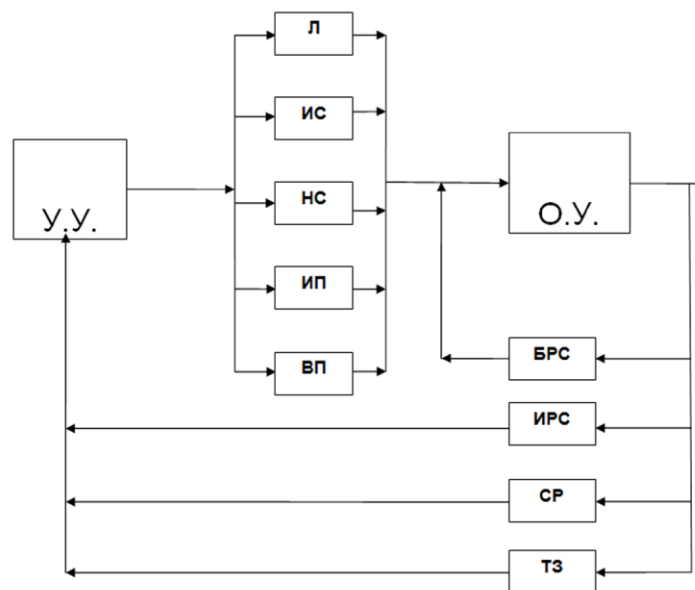


Рисунок. Система управления учебным процессом с обратной связью

Очевидно, что под устройством управления понимается педагогический коллектив кафедры, который различными способами воздействует на объект управления – студентов. К числу воздействий относятся различные формы обучения учащихся: лекционный курс (Л), интерактивные семинары (ИС), инструментальный лабораторный практикум (ИП), виртуальный лабораторный практикум (ВП) и научно-образовательные семинары кафедры (НС). Подробное описание этих элементов представлено в нашей более ранней работе (2; 3).

На рисунке видно, что обратная связь представляет собой замкнутый контур между выходом объекта управления и входом устройства управления, а также входом самого объекта управления. Системы управления на основе отрицательной обратной связи могут адаптироваться к внешним воздействиям при решении поставленных задач. В нашем случае это уровень знаний студентов по медицинской физике.

В звено обратной связи входят четыре самостоятельных элемента. На рисунке видно, что три элемента – тестовые задания

(ТЗ), самостоятельная работа обучающихся (СР) и исследовательская работа студентов (ИРС) – включены в цепь таким образом, что способны оказывать воздействие на устройство управления, т. е. на педагогический персонал кафедры. Четвертый элемент, балльно-рейтинговая система оценивания знаний и достижений учащихся (БРС), оказывает прямое воздействие непосредственно на объект управления.

При внимательном рассмотрении структуры системы преподавания можно увидеть, что все формы обучения прямо или косвенно интерактивны: студенты имеют возможность влиять на образовательный процесс посредством прямого или опосредованного контакта с педагогическим персоналом. Так, результаты тестирования студентов позволяют хоть и опосредованно, но оперативно корректировать изложение материала на интерактивных семинарах и в курсе лекций. Прямое взаимодействие учащихся с преподавателем имеет место на интерактивных и научно-образовательных семинарах, при подготовке самостоятельной работы и исследовательской работы студентами

на практических занятиях. Каждый из перечисленных компонентов и все они вместе взятые обеспечивают надежную связь между участниками образовательного процесса.

Наличие обратной связи между студентом и преподавателем, с одной стороны, обеспечивает тонкую настройку системы на заданный результат. С другой стороны, это делает систему устойчивой к различным возмущениям и воздействиям извне. Если рассматривать данную систему как составную часть общей системы образования, то на ее функционирование могут воздействовать сигналы с любого вышестоящего уровня иерархии. Например, изменение расписания или отмена занятий по какой-либо причине есть возмущения с уровня деканата и/или учебного управления вуза. Как свидетельствует наш опыт работы, подобного рода сигналы извне значимо не влияют на стабильность системы (3; 9).

Ниже мы проследим, каким образом осуществлялась настройка системы к воздействию с самого вышестоящего уровня иерархии в структуре образования, т. е. ко введению ФГОС. В качестве управляющих сигналов сверху можно рассматривать двукратное уменьшение часов на лекционный курс и практические занятия, а также замену экзаменационной формы итоговой аттестации по дисциплине на зачет. Если принять во внимание, что мы не могли уверенно прогнозировать реакцию системы на столь значительное возмущение, на первом этапе новый подход был апробирован на одном факультете (стоматологическом).

При переходе на новый стандарт первоочередная задача состояла в том, чтобы в какой-то мере компенсировать недостаток часов на программу лекционного курса, поскольку именно данная форма обучения формирует у студентов мировоззрение в виде представлений о месте и роли физики в современной медицине. Для этого мы воспользовались возможностью, которую дает вариативная часть ФГОС, и разработали программу дисциплины «Современная научная картина мира» для всех медицинских специальностей. Курс лекций по этому предмету включил ряд аспектов по физической картине мира, тесно связанных с общим курсом лекций по физике.

На втором этапе перехода на ФГОС была поставлена задача компенсации недостатка часов на практические занятия по медицинской физике. Для этого потребовалось повысить роль самостоятельной и исследовательской работы студентов за счет использования образовательного портала «Тандем», созданного в рамках корпоративной сети нашего учреждения. Портал дает возможность коммуникации всех уча-

стников учебного процесса и обеспечивает авторизованный доступ из глобальной сети Интернет.

Для взаимодействия студентов с преподавателями кафедры за каждым студентом закреплялась тема контрольной работы, которая предполагала самостоятельное овладение знаниями по дисциплине. При выполнении контрольной работы студент мог общаться с преподавателем, задавать и обсуждать вопросы на форуме портала, отправить сообщение с вопросом конкретному преподавателю или осуществлять обмен файлами. Готовая контрольная работа представлялась преподавателю в электронном виде через портал кафедры.

Исследовательская работа студентов на практических занятиях является обязательным атрибутом образовательного процесса, и мы уделяем этой деятельности учащихся особое внимание (4). Вместе с тем ИРС может быть предусмотрена и при выполнении студентами самостоятельной работы. В ходе подготовки самостоятельной контрольной работы студенты получили предложение выйти за рамки рекомендованной учебной литературы, подготовить отчет в форме реферата по определенной теме. Для этого учащиеся могли пользоваться различными источниками информационных ресурсов сети Интернет. Такая работа подразумевает анализ данных литературы, на основании чего делаются выводы и умозаключения.

Аналогичным образом студент мог подготовить реферат для участия в интерактивных семинарах. В данном случае ему предлагалось представить работу в устной форме в виде короткого сообщения. Наиболее интересные сообщения выносились для обсуждения на научно-образовательном семинаре кафедры. Подобная деятельность учащихся премировалась дополнительными рейтинговыми баллами (8).

Таким образом, благодаря использованию возможностей вариативной части ФГОС нам удалось сохранить большую часть программы по физике за счет привлечения части лекционных часов и практических занятий по дисциплине «Современная научная картина мира» без ущерба для этого предмета. Данное обстоятельство позволило нам использовать тесты для контроля знаний студентов по физике для предыдущего и нового образовательных стандартов без каких-либо существенных изменений. Следовательно, у нас появилась возможность количественной оценки для сравнения уровня подготовки учащихся до и после введения ФГОС.

В таблице приведены усредненные результаты сдачи студентами итогового теста по физике в баллах за последние два учеб-



ных года перед переходом на новый образовательный стандарт (2009–2011) и за два года после вступления в силу ФГОС (2011–2013). Выборка представлена результатами тестирования 83 первокурсников стоматологического факультета для каждого года.

Материалы таблицы позволяют сделать ряд заключений. Первое: перед переходом на ФГОС система преподавания физики продемонстрировала достоверный рост успеваемости

по этой дисциплине. Это было связано с тонкой настройкой системы на конечный результат, о чем мы сообщали ранее (9). Второе: непосредственный переход на ФГОС привел к значимому снижению успеваемости студентов. И третье: внесенные нами изменения в работу системы по новому стандарту способствовали достоверному увеличению баллов, характеризующих уровень знаний учащихся по физике.

Таблица

Результаты сдачи итогового теста по физике студентов первого курса стоматологического факультета

Период	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Средний балл	66,5 ± 0,2	70,5 ± 0,2	62,1 ± 0,1	64,2 ± 0,1
Различия по t-критерию		Увеличение $p < 0,01$	Уменьшение $p < 0,01$	Увеличение $p < 0,01$

В целом выявленный результат вполне предсказуем. Резкое снижение успеваемости студентов сразу после перехода на ФГОС имеет ряд причин, в числе которых самая важная связана с быстрым и существенным возмущающим воздействием на устройство управления (педагогический персонал) системы. Подобные флуктуации требуют времени для адекватной реакции системы и адаптации к новым условиям. К сожалению, этого времени практически не было, поскольку требования ФГОС стали известны лишь за полгода до его введения.

Результаты тестирования студентов на второй год работы по новому стандарту показывают, что успеваемость учащихся достоверно возросла, хотя и не достигла сред-

нестатистического уровня знаний первокурсников 2009–2011 годов обучения. Данный факт дает основания полагать, что предпринятые нами меры по оптимизации системы позитивно повлияли на ее работу и конечный результат.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что рассмотренный в данной работе системный подход является общепринятым в педагогической практике, а использованная система содержит стандартный набор элементов, присущих образовательному процессу. Вместе с тем опыт управления элементами системы позволил получить позитивный результат при обучении физике студентов медицинского вуза в соответствии с требованиями ФГОС.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бляхман Ф. А., Соколов С. Ю., Шкляр Т. Ф. [и др.]. Руководство для лабораторного практикума по медицинской физике. Екатеринбург : УГМА, 2009.
2. Бляхман Ф. А., Телешев В. А. Преподавание физики в медицинском вузе: системный подход // Высшее образование в России. 2010. № 10.
3. Бляхман Ф. А., Телешев В. А. Преподавание физики в медицинском вузе: системный подход. Deutschland : LAP LAMBERT, 2012.
4. Бляхман Ф. А., Телешев В. А., Шкляр Т. Ф. Исследовательская работа студентов на кафедре медицинской физики как ключевой элемент в реализации образовательных стандартов нового поколения // Вестн. УГМА. 2012. Вып. 25.
5. Соколов С. Ю., Чистяков А. В., Телешев В. А. [и др.]. Инновационный инструментальный практикум по медицинской физике для медицинских вузов // Медицинская физика. 2010. № 3 (47).
6. Телешев В. А. Системный подход к повышению качества медицинского образования // Вестн. УГМА. 2008. Вып. 16.
7. Телешев В. А., Бляхман Ф. А. Эффективность применения системного подхода в преподавании физики // Высшее образование в России. 2011- № 6.
8. Телешев В. А., Резайкин А. В., Бляхман Ф. А. Оптимизация системного подхода в преподавании с помощью компьютерного тестирования // Высшее образование в России. 2012. № 8–9.

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

**Гетман Наталья Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Омская государственная медицинская академия; 644043, г. Омск, ул. Ленина, 12, к. 358; e-mail: gettmann\_natali@mail.ru.

**Педан Татьяна Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Омская государственная медицинская академия; 644043, г. Омск, ул. Ленина, 12, к. 358; e-mail: gettmann\_natali@mail.ru.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА  
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная компетентность преподавателя; психолого-педагогическая компетентность; психолого-педагогическая практика.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируются роль педагогической практики как формы реализации компетентностного подхода в медицинском вузе. Предлагаются пути реализации данного подхода в соответствии с общими задачами модернизации российского образования. Рассматриваются изменения требований к уровню психолого-педагогической компетентности преподавателя медицинского вуза как условия повышения качества образования.

**Getman Natalia Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, the Chair of Pedagogy and Psychology, Omsk State Medical Academy (Omsk).

**Pedan Tatiana Nikolayevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Pedagogy and Psychology, Omsk State Medical Academy.

**ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE  
FOR TEACHERS OF THE MEDICAL UNIVERSITY  
AS A CONDITION OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT**

**KEY WORDS:** professional competence of a teacher; psychological and pedagogical competence; pedagogical practice.

**ABSTRACT.** The role of pedagogical practice as a form of implementation of competence approach in medical institution of higher learning is studied. The ways of implementation of this approach are offered in accordance with the general tasks of modernization of Russian education. The changes of requirements to the level of psychological and pedagogical competence of a teacher of medical university in terms of upgrading education are examined.

**В** настоящее время основой для реализации стратегических задач обновления высшей медицинской школы, повышения качества образования и внедрения стратегии «Образование-2020» является реализация Болонской декларации. В русле современной образовательной политики, после принятия федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 г., образование рассматривается как общественно значимое благо, под которым понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности.

Обучить будущих врачей успешному решению профессиональных задач и способствовать их личностному развитию возможно при использовании компетентностно и личностно ориентированных форм, методов, технологий обучения преподавателей медицинской школы.

Сформированность профессиональных компетенций преподавателя опосредованно влияет на формирование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся (1; 2). Достижение этой цели требует реализации системы условий, одним из которых является организация и проведение психолого-педагогической практики.

Психолого-педагогическая практика в системе дополнительного профессионального образования является важнейшим компонентом профессиональной подготовки преподавателей вуза для осуществления эффективной педагогической деятельности. Для преподавателей Омской государственной медицинской академии эта практика проводится в рамках дополнительной образовательной программы послевузовского профессионального образования «Преподаватель высшей школы» на базе кафедры педагогики и психологии. Ее проведение включает две основные составляющие:

а) практическая деятельность слушателей по организации и проведению учебных занятий;

б) проведение психолого-педагогического исследования по актуальной проблеме медицинской высшей школы.

Цель и задачи данной практики были сформулированы в соответствии с основными видами деятельности (психолого-педагогическая деятельность, организационно-педагогическая деятельность, научно-педагогическая деятельность) и профессиональными компетенциями.

В качестве основных профессиональных компетенций преподавателей медицинского вуза были выделены следующие:

1) психолого-педагогическая компетенция – способность и готовность развивать профессионально важные и значимые качества личности будущего врача;

2) организационно-педагогическая компетенция – способность и готовность проектировать и организовывать образовательный процесс в медицинском вузе (проведение учебных занятий и воспитательных мероприятий, организация самостоятельной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, проведение мониторинга качества подготовки студентов);

3) научно-педагогическая компетенция – способность и готовность изучать актуальные педагогические проблемы с опорой на принципы методологии психолого-педагогических исследований.

Основной целью практики является формирование у слушателей профессиональных компетенций, необходимых для организации и проведения учебных занятий, а также для выполнения психолого-педагогического исследования в рамках выпускной квалификационной работы и в ходе осуществления профессиональной деятельности.

В соответствии с целью были выделены следующие задачи психолого-педагогической практики:

– формирование у слушателей умений и навыков организации и проведения различных видов учебных занятий (лекций, семинаров, практических занятий, лабораторных работ, консультаций);

– развитие у слушателей умений и навыков руководства самостоятельной учебной и исследовательской работой студентов;

– формирование у слушателей умений и навыков организации и проведения воспитательных мероприятий со студентами;

– развитие у слушателей умений и навыков проведения мониторинга качества подготовки студентов;

– развитие исследовательских умений и навыков в рамках выполнения выпускной квалификационной работы.

Перечислим основные требования к уровню освоения содержания практики:

1) знать, уметь выбрать и применить компетентностно ориентированные образовательные технологии, направленные на формирование профессиональных компетенций обучающихся, а также профессионально важных и значимых качеств и способностей обучающихся как субъектов учебно-профессиональной деятельности;

2) знать, уметь определить и применить технологии проектирования и реализации в образовательном процессе целей, содержания, форм и методов обучения и воспитания студентов на основе компетентностного подхода;

3) знать и применять технологии проектирования учебной программы и учебно-методического комплекса дисциплины в соответствии с ФГОС ВПО;

4) знать и применить технологию организации самостоятельной и научно-исследовательской деятельности обучающихся;

5) знать, уметь определить и применить технологию мониторинга качества подготовки студентов;

6) знать, уметь определить и применить методику проведения актуальных психолого-педагогических исследований и методы анализа полученных результатов.

С 2010 г. на кафедре реализуется программа психолого-педагогической практики для преподавателей ОмГМА.

Содержание педагогической практики включает следующие пункты:

1. Разработка теоретических и практических учебных занятий по дисциплине. Проведение этих занятий.

2. Разработка необходимой учебно-методической документации к проводимым учебным занятиям.

3. Разработка и проведение воспитательного мероприятия со студентами.

4. Разработка программы развития самостоятельной и исследовательской деятельности студентов и ее реализация.

5. Разработка программы оценки качества подготовки студентов и ее реализация.

6. Реализация экспериментальной части психолого-педагогического исследования в рамках выполнения выпускной квалификационной работы.

Выбор содержания программы педагогической практики определялся в соответствии со стратегией современной образовательной концепции, основанной на компетентностном подходе, а также в соответствии с основными видами профессиональной деятельности и компетенций преподавателей медицинского вуза, целями и задачами данной практики, результатами эмпирических исследований.

В качестве примера можно привести исследование по диагностике уровня развития психолого-педагогической компетентности преподавателей ОмГМА и выявлению их основных затруднений в процессе формирования профессионально важных качеств и способностей обучающихся.

В качестве критерия психолого-педагогической компетентности преподавателей ОмГМА выступала способность и готовность развивать профессионально важные и значимые качества личности будущего врача. Данный критерий определялся по следующим показателям:

- знание основных профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача;

- знание средств, ориентированных на развитие профессионально важных качеств личности будущего профессионала (кейс-технология, веб-квест, проектное обучение и др.);

- знание средств диагностирования уровня развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача;

- умение проектировать (определять цели, содержание и способы) процесс развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача;

- владение средствами и приемами развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача (например, такого, как «способность и готовность принимать ответственные решения в рамках своей профессиональной компетенции» – ОК-7 «Лечебное дело» ФГОС – и т. д.; см.: 6).

В соответствии с данными показателями нами была разработана диагностическая методика (анкета), позволяющая определить уровень развития психолого-педагогической компетентности преподавателей. В анкету были включены следующие вопросы:

- Перечислите основные профессионально важные и значимые качества личности будущего врача.

- Какое значение имеют данные качества для эффективной и успешной профессиональной деятельности? Почему?

- Как Вы определяете уровень сформированности профессионально важных качеств личности будущего врача?

- Какие диагностические методики Вы используете для определения уровня развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача? Перечислите.

- Какие педагогические технологии, ориентированные на развитие профессионально важных качеств личности будущего профессионала, Вы знаете?

- Какие из данных технологий (или их элементы) Вы используете в своей педагогической деятельности? Перечислите.

- Какие трудности Вы испытываете при использовании данных технологий?

- Что Вы понимаете под процессом проектирования развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача?

- Какие составляющие включает данный процесс?

- Какие трудности Вы испытываете при проектировании процесса развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача?

- Что, на Ваш взгляд, включает в себя технология развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача?

- Какие трудности Вы испытываете при определении и реализации данной технологии?

Для диагностики психолого-педагогической компетентности, т. е. умений развивать профессионально важные качества личности будущего врача, преподавателям было предложено следующее задание: «Опишите известные Вам средства, приемы, методы развития профессионально важных качеств будущего врача на примере учебного занятия по Вашей дисциплине на основе ФГОС ВПО по медицинским специальностям». Данные предлагалось заносить в таблицу с колонками «Этап технологии», «Задача этапа», «Действия преподавателя (методы, формы)», «Действия студентов», «Результат».

Результаты проведенного исследования, в котором принимало участие 27 преподавателей ОмГМА, позволили сделать вывод о том, что часть преподавателей (25,6%) имеет уровень психолого-педагогической компетентности ниже среднего, у 59,6% преподавателей средний уровень данной компетентности и лишь 14,8% преподавателей имеют высокий уровень психолого-педагогической компетентности.

Преподаватели с психолого-педагогической компетентностью ниже среднего уровня демонстрировали следующие показатели:

- знание основных профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача;

- поверхностное представление о педагогических технологиях, ориентированных на развитие профессионально важных качеств личности будущего профессионала;

- знание некоторых методов и форм обучения и воспитания, направленных на развитие профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача;

- недостаточное умение проектировать процесс развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача;

- невладение технологией развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача.

Для преподавателей со средним уровнем психолого-педагогической компетентности были характерны:

- достаточно глубокие представления о профессионально важных и значимых качествах личности будущего врача, а также педагогических технологиях, ориентированных на развитие профессионально важных качеств личности будущего профессионала;

- знание основных методов диагностики уровня развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача и использование их в образовательном процессе;

- умение проектировать процесс развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача;

- невладение технологией развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача.

Преподаватели с высоким уровнем психолого-педагогической компетентности, помимо глубоких представлений о профессионально важных и значимых качествах личности будущего врача и знания лично ориентированных технологий, продемонстрировали высокий уровень проектирования и технологии реализации процесса развития профессионально важных качеств личности студентов.

В качестве основных затруднений в сфере развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача были выделены следующие:

- трудность в определении методов и методик диагностики уровня развития

профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача;

- трудность в определении личностно ориентированной технологии и способов ее реализации на практических занятиях в медицинском вузе;

- затруднения в сфере проектирования процесса развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача, а именно в выборе и реализации способов (форм и методов обучения и воспитания);

- затруднения в реализации технологии развития профессионально важных и значимых качеств личности будущего врача, а именно в определении этапов, целей, содержания и способов развития конкретных профессионально важных и значимых качеств личности студентов в нестандартных педагогических ситуациях.

Полученный эмпирический материал позволил классифицировать основные трудности преподавателей в сфере психолого-педагогической компетентности и выстроить практические занятия по таким дисциплинам, как «Психология высшей школы», «Педагогика высшей школы», «Технология проектирования процесса обучения», «Компетентностно ориентированные образовательные технологии в высшей медицинской школе» и другие с опорой на анализ и отработку способов преодоления выявленных затруднений.

Перспективным направлением в данной области исследований является создание программы формирования профессиональных компетенций преподавателей высшей медицинской школы, подготовка учебных и учебно-методических пособий, позволяющих обеспечить образовательный процесс реализации программы «Преподаватель высшей школы».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Заир-бек Е. С., Тряпицына А. П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение / под ред. Г. А. Бордовского. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
2. Гетман Н. А. Условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателя медицинского вуза // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 113.
3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 нояб. 2004 г. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе / Артюхина А. И., Гетман Н. А., Голубчикова М. Г., Лопанова Е. В., Рабочих Т. Б., Рыбакова Н. Н. Омск: ООО «Полиграфический центр «КАН»», 2012.
5. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза : метод. рекомендации для преподавателей мед. вузов / под ред. Н. Е. Важеевской. М. : Изд-во Первого Моск. гос. мед. уни-та им. И. М. Сеченова, 2012.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 060101 «Лечебное дело» (Квалификация (степень) «специалист») : от 08.11.2010 г. : № 1118.

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

**Петрова Лариса Евгеньевна,**

кандидат социологических наук, доцент, докторант, кафедра теоретической и прикладной социологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: docentpetrova@gmail.com.

**УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ПРИОБРЕТЕНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ИНДИКАТОР ИХ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальная компетентность; общекультурные компетенции; профессиональное медицинское образование.

**АННОТАЦИЯ.** Социальная компетентность студентов-медиков рассматривается как система, включающая ценностное отношение к объекту профессиональной деятельности, социальные знания, способность и желание к действию в обществе. Общекультурные установки рассматриваются на примере студентов-медиков – будущих врачей и по результатам анкетирования характеризуются высокой степенью интериоризации с акцентированием их профессиональной значимости, гомогенностью и универсальностью.

**Petrova Larisa Evgenievna,**

Candidate of Sociology, Associate Professor, Doctoral Student, Chair of Theoretical and Applied Sociology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**GOAL SETTING ON GENERAL CULTURAL COMPETENCE AS INDICATOR OF SOCIAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS**

**KEY WORDS:** social competence; general cultural competence; professional medical education.

**ABSTRACT.** Social competence of medical students is considered as a system, including the value relation to the object of professional activities, social skills, and the ability and desire to act in society. General cultural goal settings are considered on the example of medical students, future doctors and according to the results of the survey are characterized by a high degree of interiorization with accentuation of their professional significance, homogeneity and versatility.

**З**адача описать адекватность (процессуальную и результативную) подготовки студентов в вузе запросам общества не является сугубо научной. Каждый из преподавателей (особенно со стажем работы) рефлексирует на тему о том, «как изменились нынешние студенты». Часто коллеги сетуют на «падение уровня общей культуры» и «низкий уровень образования» студентов; преподаватели не удовлетворены учебной и профессиональной активностью молодого поколения профессионалов. Оценки преподавателей можно дополнить сведениями о социальном эффекте высшего профессионального образования: сегодня диплом об окончании вуза больше не является социальным лифтом (1), а лишь дает его обладателю доступ к рынку более или менее квалифицированного и, в основном, умственного труда.

Несмотря на введение федеральных государственных образовательных стандартов (с их подробным перечнем компетенций), проблемы с тем, чему учить студентов, у большинства исследователей и преподавателей вузов остались (10). Чему отдавать приоритет – теории или практике? Ориентации на фундаментальность или на мобильность? Привязанности к профессии или свободе в распоряжении своим социальным капиталом (4)? С исследовательской точки

зрения эти актуальные вопросы должны быть операционализированы в научных терминах. ФГОС предлагают нам конструкт «компетенций». Термин стал широко употребимым, хотя конвенциональности в его интерпретации достичь так и не удается.

Чтобы описать, готов ли выпускник медицинского вуза к выполнению социальной роли врача и какова роль высшего медицинского образования в воспроизводстве гуманистических ценностей профессии (8), в социально-гуманитарных науках используются такие понятия, как «конвертация профессионального образования и социального капитала», «соответствие профессиональным стандартам», «принятие социальной роли», «социальное самочувствие как реализованность ожиданий» и др. Однако практический опыт оценки готовности выпускника вуза к компетентной профессиональной деятельности предполагает обращение к понятию «компетентность». Понятие «социальная компетентность» предлагается для характеристики готовности студентов-медиков к реализации социальной роли врача в современном российском обществе. При этом компетенции мы понимаем как составляющие указанного понятия, о чем еще пойдет речь далее.

В российской социально-гуманитарной науке в настоящее время термины «компе-

тенции» и «компетентность» являются крайне востребованными, широко используемыми. Об этом можно судить по результатам поиска в «Научной электронной библиотеке» (eLIBRARY.RU): обнаруживается большое число релевантных рассматриваемой проблеме источников (данные приведены на 12 апреля 2013 г.). Динамика публикаций показательна: так, по запросу «социальная компетентность» всего в базе данных 16,6 тыс. источников, из которых 34% опубликовано за последний год. Это – очевидное свидетельство повышенного интереса к анализу частных компетенций и социальной компетентности в целом.

Для анализа социальной компетентности студентов медицинского вуза представляет особый интерес социально-философский и социологический анализ рассматриваемого понятия. Первый представлен в статье С. З. Гончарова «Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение», в которой автор дает следующее определение: «Социальная компетентность личности есть интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъективную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству; умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности (в системе социальных институтов, норм и отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права» (2, с. 4). Социально-философское содержание приведенного определения вполне можно операционализировать, хотя и трудно перевести в риторичку образовательных стандартов.

Социологическая интерпретация дана в публикациях Е. В. Прямиковой (в том числе созданных в соавторстве с Н. В. Веселковой): «Социальная компетентность в современном обществе означает способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности. Она предполагает в равной степени и освоение вариантов взаимодействия с окружающими, способов достижения целей, и понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий» (6, с. 127).

Как видим, авторы придерживаются разной методологии в описании общества, в обосновании актуальности конструирования взаимодействия. Однако и в том, и в другом случае очевидны опорные пункты: ценностное отношение, социальные знания, способность и желание к действию в обществе. Чтобы применить эту конструк-

цию к высшему профессиональному образованию, следует указать на особенности современного медицинского образования, по крайней мере на ключевые: высокую скорость технологических изменений в образовании и профессии, остроту этических проблем в оказании медицинской помощи, статус социально-профессиональных групп в отечественном здравоохранении (4) и др.

По нашему мнению, структура понятия «социальная компетентность студентов-медиков» включает в себя: 1) ценностные установки, 2) объем и качество усвоения знаний в рамках образовательной программы, 3) желание и способность применить их в профессиональной деятельности. Каждый из элементов можно эмпирически интерпретировать и операционализировать.

Аксиологический компонент социальной компетентности студентов-медиков включает оценочные установки на определенные виды деятельности и социальные объекты профессиональной активности. Установки на общекультурные компетенции являются эмпирическим индикатором социальных установок, ценностного отношения к профессии. В данных установках фиксируется целевой и смысловой уровень социальных установок.

Анализ установок на общекультурные компетенции студентов-медиков основан на результатах очного аудиторного анкетирования студентов 1, 3 и 5 курсов лечебно-профилактического и педиатрического факультетов Уральской государственной медицинской академии, УГМА (n = 625). Исследование проводилось в октябре 2012 г., и автор выражает благодарность за содействие коллегам с кафедры социальной работы (П. В. Ивачеву, К. В. Кузьмину, С. Н. Куликову), а также студентам факультета социологии УрГПУ Ю. Перепечиной и М. Таскаевой за успешную полевую работу во время практики. Выборка была сплошной: опрашивались все присутствующие на учебной лекции в аудитории студенты. Однако мы отдаем себе отчет в том, что отсутствующие на занятии могли иначе оценивать важность общекультурных компетенций, что приводит к традиционному в подобного рода исследованиях смещению в сторону позитивных оценок.

Студентам было предложено оценить важность знаний, умений, навыков 1) для профессии и 2) для жизни (всего в списке 15 индикаторов). Респондентам это было сделать просто: студент ставил в табличном опроснике «плюс», если считал пункт важным, «минус», если не считал качество важным, или знак вопроса, если затруднялся с ответом. То, что ответить на вопрос было так легко, сослужило нам плохую служ-

бу: это, возможно, привело к систематическому смещению в пользу положительного выбора. Правда, фиксируется существенный разброс оценок в части важности для профессии – от 33 до 99% положительных ответов. Точный ответ на вопрос о валидности нашего измерения может дать только методический эксперимент, а мы такой работой не занимались (5), что следует учитывать при интерпретации данных.

Помимо указанной методической особенности опросного инструмента, следует указать и на другие важные характеристики. Набор индикаторов-установок мы формировали двумя путями: использовали формулировку общекультурных компетенций из ФГОС по лечебному делу и педиатрии (они совпадают), а также те индикаторы, которые полагали важными, реально существующими в образовательной практике, но которые не указаны в нормативном документе. Это было связано с гипотезой о рамочном характере стандарта в формировании социальной компетентности студентов-медиков и возможностях его дополнения. Гипотеза подтвердилась: «внеФГОСные» компетенции были весьма высоко оценены студентами. Интерпретировать это можно в том числе с учетом идеи о пределах регламентации образования, стандартизации его содержания и форм.

Методически важно указать и на труд-

ности измерения установок вообще. Мы исходили из классического понимания социальной установки, или аттитюда, заложенного еще в исследованиях У. Томаса и Ф. Знанецкого: это переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта, состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности. Социальная установка не только определенное состояние сознания, выражающее готовность к реакции. Она формируется на основе предшествующего опыта и оказывает направляющее и динамическое влияние на поведение индивида. По сути социальная установка – это один из механизмов социализации, в нашем случае – профессиональной социализации в медицине.

Отдаем себе отчет не только в сложности методологического и методического обеспечения достоверности измерения установок, но и в наличии иного ограничения. Мы фиксировали только когнитивную и отчасти эмоциональную части аттитюда, игнорируя поведенческий компонент. Ясно, что именно согласованность этих частей указывает на социальную установку как возможный регулятор поведения человека. Соответствующая задача в данном исследовании не ставилась, однако считаем ее крайне важной для характеристики социальной компетентности студента-медика в целом.

Таблица

Ответы студентов УГМА на вопрос «Что для вас как для будущего врача и человека (личности) важно в получаемом в УГМА образовании?», %

Компетенции	Важно для профессии	Важно для жизни
Знание и умение применять моральные и правовые нормы, соблюдать правила врачебной этики	99	85
Знание психологических особенностей пациентов	99	73
Знание современного общества, умение анализировать социальные причины здоровья и болезни	97	80
Владение компьютером, умение использовать Интернет	95	97
Готовность к логичному и аргументированному анализу, публичной речи, ведению дискуссии, полемики	95	94
Умение вести воспитательную и педагогическую деятельность, разрешать конфликты, быть толерантным	94	91
Знание методов управления и умение использовать их, организовывать работу других людей	93	89
Владение иностранным языком	87	87
Умение проводить гуманитарную экспертизу пациента	85	53
Знание истории медицины, историко-медицинской терминологии	84	41
Анализ социально-значимых проблем и процессов	77	88
Анализ мировоззренческих, социально и лично значимых философских проблем	55	77
Знание истории, уважительное и бережное отношение к историческому наследию, традициям	50	86
Анализ экономических проблем, общественных процессов, рыночных механизмов хозяйствования, умение рассчитывать экономическую эффективность	36	74
Анализ политических событий, тенденций, ответственное участие в политической жизни	33	81



Анализ приведенных данных позволяет выделить ключевые характеристики ценностного компонента социальной компетентности студентов-медиков, измеренные по степени интериоризации установок.

1. В целом фиксируется принятие большинством студентов указанных общекультурных компетенций. Таким образом, на когнитивном уровне социальная установка будущих медиков соответствует требованиям, предъявляемым во ФГОС и в практике преподавания.

2. Ответы респондентов демонстрируют дифференцированное отношение к разным установкам в профессии. По доле давших положительный ответ установки можно разделить на две группы: первые принимает большинство (от 77 до 99%), вторые – половина и меньше (от 33 до 55%).

Большинство голосов студентов набрали установки на компетенции, хотя бы косвенно связанные с подготовкой по основной профессиональной программе (оказание медицинской помощи): знание моральных и правовых норм и умение их применять, соблюдать правила врачебной этики; знание психологических особенностей пациентов, знание современного общества; умение анализировать социальные причины здоровья и болезни; умение проводить гуманитарную экспертизу пациента; знание истории медицины и историко-медицинской терминологии. Это свидетельствует о выраженности профессиональной мотивации в учебе.

В группе установок на общекультурные компетенции, набравших также большинство голосов студентов, есть те, которые не связаны напрямую с профессионализмом, но характеризуют в целом социально-компетентную современную личность: анализ социально-значимых проблем и процессов; владение компьютером; умение использовать Интернет; готовность к логичному и аргументированному анализу, публичной речи, ведению дискуссии, полемики; умение вести воспитательную и педагогическую деятельность, разрешать конфликты, быть толерантным; знание методов управления и умение использовать их, организовывать работу других людей; владение иностранным языком.

До половины студентов считают важным для профессии анализ мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем; знание истории, уважительное и бережное отношение к историческому наследию, традициям; анализ политических событий, тенденций, ответственное участие в политической жизни; анализ экономических проблем, общественных процессов, рыночных механизмов хозяйст-

вования, умение рассчитывать экономическую эффективность. Мы видим, что для профессии как менее важная рассматривается макросреда (политика, экономика), абстрактное, не привязанное к профессии знание истории и философии.

3. Оценки значимости предложенных общекультурных компетенций «для жизни» тоже оказались крайне высокими на уровне установки. Иерархия, по сравнению с оценками в профессии, несколько иная (так, наверху рейтинга по доле положительных ответов – владение компьютером и Интернетом, умение вести дискуссию, быть толерантным). Скорее внизу списка, но также высоко оценены и те, что в формулировках связываются с профессией. Фактическое отсутствие разницы между значимостью в профессии и в жизни указывает на интериоризованность профессионального выбора. Думается, что это – особенность высшего профессионального медицинского образования, характеризующегося меньшей конвертацией на широком рынке труда диплома, в связи с чем ответственность за решение о выбранном вузе/специальности принимается более осознанно.

4. В предложенном для оценки списке установок – общекультурных компетенций – были как те, что прямо сформулированы во ФГОС, так и те, что сложились в практике вузовского преподавания в циклах гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Опрошенные студенты одинаково высоко оценили как «стандартные», так и «внестандартные» компетенции. Это указывает на неполноту фиксации в документе всего потенциала дисциплин указанного цикла и в то же время на высокую оценку чувствительности преподавателей к запросам студентов.

5. Результаты анкетирования указывают на универсальность принятия социальных установок: детерминанты, заложенные в инструментарии как дифференцирующие признаки, сработали только в некоторых случаях, а именно: женщины чаще выбирали как важные для жизни (т. е. вне-профессионально) знания моральных и правовых норм и умение применять их, соблюдать правила врачебной этики (81% по сравнению с 68% у опрошенных мужчин), а студенты-мужчины чаще выбирали как важную для профессии способность анализа экономических проблем и общественных процессов, рыночных механизмов хозяйствования, умение рассчитывать экономическую эффективность (45% ответов по сравнению с 31% у женщин).

Чем старше студент, тем более прагматичные и реалистические оценки важности тех или иных компетенций он демонстри-

рует. Так, 66% студентов 1-го курса указали, что для профессии не важно анализировать экономические проблемы и общественные процессы, рыночные механизмы хозяйствования, уметь рассчитывать экономическую эффективность. На 3-м курсе таких студентов меньше (45%), а к 5-му доля считающих эту установку неважной равна 38%.

Эти два фактора – пол и курс – «сработали» только в отношении указанных индикаторов, т. е. универсальность социальных установок, гомогенность оценивания очевидна, как и то, что любая из установок на общекультурные компетенции формируется всей совокупностью социально-гуманитарной деятельности.

Наши выводы комплементарны по отношению к оценке роли гуманитарных дисциплин в вузе в целом. Так, Л. Я. Рубиной показано, что «компетентный подход не противопоставляется знаниевому или деятельностному, но существенно дополняет их, усиливая значимость социально-гуманитарного образования в формировании общекультурных, социальных и образовательных, и профессиональных компетенций, необходимых выпускнику вуза для успешной самореализации» (7, с. 251).

Таким образом, в исследовании зафиксирована высокая степень принятия социальных установок, формируемых в дисциплинах цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин, в качестве ценностей, важных как для профессии, так и для жизни. Впрочем, ограниченность описания, фиксации установок очевидна. Судить о достоверности описания рассматриваемого феномена в контексте социальной компетентности студентов медицинского вуза можно только с учетом эмоционального и поведенческого статуса. Таких данных у нас пока нет, мы планируем их собирать.

Однако можно учесть имеющиеся результаты опросов россиян, в которых содержатся разные оценки врачей. В частности, опрос граждан РФ от 18 лет и старше, проведенный фондом «Общественное мнение» 2 сентября 2012 г. в 43 субъектах РФ в 100 населенных пунктах, где было опрошено методом интервью по месту жительства 1500 респондентов (3), показал, что причиной врачебных ошибок многие респонденты считают именно дефицит личных качеств докторов. Так, 47% опрошенных считают причиной врачебных ошибок отсутствие знаний, опыта, плохое медицинское образование и купленные дипломы («в плохой подготовке молодых специалистов»; «в неграмотности врачей»; «в незнании, низкой квалификации»; «у врача недостаточная квалификация, не хватает опыта»; «в институтах не учатся, а потом людей

лечат»; «учится большая часть врачей за деньги; приходят на работу – ничего не знают»; «у большинства врачей куплены дипломы»). 20% россиян объясняют врачебные ошибки халатным, безответственным отношением к работе, нежеланием ее выполнять («бывает у врачей плохое отношение к своим обязанностям»; «халатное отношение к своим обязанностям»; «безответственное отношение к делу»; «безалаберность и безответственность»; «халатность белых халатов»; «не хотят работать»; «нет желания трудиться в полную силу»). 12% респондентов указали на равнодушие, безразличие к людям («невнимательное отношение к пациентам»; «бездушное отношение к пациентам»; «безразличие, бездушие»; «в бесчувствии»; «пренебрежение к людям, особенно к пенсионерам»).

Причины врачебных ошибок согласно общественному мнению – один из возможных индикаторов оценки работы врача. В этом же проекте показано, что в целом 60% наших сограждан доверяют врачам, 28% – не доверяют.

Как же получается, что подавляющее большинство студентов считают важным для профессии соблюдать этические принципы, знать психологические особенности пациентов, вести дискуссию, разрешать конфликты, а в реальности россияне не видят этого у практикующих врачей? Ясно, что следует учесть временной лаг: респонденты оценивали работу врачей, которые уже окончили медвуз, и многие – очень давно. Однако указание на низкий уровень подготовки – это черта последнего времени, которая, впрочем, может быть следствием конструирования проблем вузовского образования в общественном мнении.

Приведенные данные опросов общественного мнения еще раз ставят проблему эмпирической интерпретации и операционализации понятия «социальная компетентность студентов медвуза», где социальные установки – важный, но не единственный индикатор. Измеренные в нашем случае установки указывают на цели и смыслы отношения к профессии. Важно, что именно эти компоненты обладают большим потенциалом воздействия, изменения в образовательной практике.

Если учесть, насколько высок уровень неудовлетворенности россиян профессиональной активностью врачей, зафиксированный уровень интериоризации ценностей профессии подвергается значительной трансформации «на рабочем месте». Факторами инверсии позитивных установок студентов-медиков могут быть: 1) традиции, инертность медицинской среды (фиксируемый габитус власти – доминирование как

в системе профессионального образования, так и на организационном уровне); 2) институциональная ловушка в лечебно-профилактических учреждениях (молодые врачи испытывают дефицит полей для конвертации символического капитала); 3) изменение роли врача и пациента в современном обществе (кризис традиционных моделей, до сих пор инкорпорированных в отечественное профессиональное медицинское образование).

По-прежнему актуальным является 150-летней давности высказывание В. Г. Белинского: «Гуманность есть человеколюбие, но развитое сознанием и образованием». В высшей медицинской профессиональной школе за образование ответственность несут в первую очередь преподаватели, и особенно преподаватели социально-гуманитарных дисциплин. А сознание студента-медика формируется с учетом противоречивого влияния институциональных и повседневных практик.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлуцкая М. Г. Высшее образование как лифт социальной мобильности: ожидания выпускников и реалии современного общества // Социология образования. 2012. № 9.
2. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. 2004. № 2 (26).
3. Доверие врачам и отношение к врачебным ошибкам // URL: <http://fom.ru/infografika/10866>.
4. Петрова Л. Е. Большой врач как коллизия профессионализма: социологический анализ // Вестн. Перм. ун-та. Философия. Психология. Социология. 2012. № 3.
5. Петрова Л. Е. Методическая триангуляция при изучении проблемы курения студентов // Социологические исследования. 2013. № 2.
6. Прямикова Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социологические исследования. 2009. № 7.
7. Рубина Л. Я. Актуализация проблем социально-гуманитарного образования в вузе // Педагогическое образование в России. 2012. № 2.
8. Тимченко Н. С. Роль высшего медицинского образования в воспроизводстве гуманистических ценностей профессии // Высшее образование в России. 2008. № 2.
9. Усольцев А. П. Диалектические противоречия процессов управления качеством образования // Педагогическое образование в России. 2010. № 3.
10. Харченко В. С. Учат ли быть фрилансером в российском вузе? // Педагогическое образование в России. 2012. № 2.

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

**Саламатина Юлия Валерьевна,**

аспирант, кафедра педагогики и психологии, Шадринский государственный педагогический институт; 641800, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: optimistic86@mail.ru.

**ЭМПАТИЙНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** эмпатийная культура; эмоциональный компонент; когнитивный компонент; деятельностный компонент; рефлексивный компонент; эмпатийное слушание; эмпатийная наблюдательность; эмпатийное понимание.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрывается сущность понятия «эмпатийная культура» применительно к будущим учителям, подробно охарактеризованы ее основные компоненты, то, какие умения и качества они формируют.

**Salamatina Yulia Valerievna,**

Post-graduate Student, Chair of Pedagogy and Psychology, Shadrinsk State Pedagogical Institute.

**THE EMPATHETIC CULTURE AS THE PROFESSIONAL TEACHER'S QUALITY**

**KEY WORDS:** the empathetic culture, the emotional component, the cognitive component, the active component, the reflexive component, the empathetic listening, the empathetic observation, the empathetic understanding.

**ABSTRACT.** The article defines the notion "the empathetic culture of future teachers", describes its basic components and skills and abilities they form.

**Н**еобходимость повышения уровня эмпатийной культуры будущего учителя обусловлена возрастающими требованиями к уровню общекультурной и специальной подготовки выпускников вузов, а также обязательной подготовкой будущих учителей к компетентному вхождению в рынок труда. Традиционные виды формирования педагогической культуры, в том числе эмпатийной, в вузах сводятся в основном к репродуктивным способам усвоения знаний, в то время как возникает необходимость в разработке инновационных форм приобретения необходимых личностных и профессиональных качеств будущего учителя.

Анализ научной литературы и изучение практического состояния рассматриваемой проблемы показывают, что эмпатийная культура рассматривается с опорой на трактовку эмпатии, которая, в свою очередь, является предметом изучения многих научных дисциплин.

Между тем приходится констатировать, что лишь немногие ученые и исследователи затрагивают проблему формирования эмпатийной культуры будущих учителей. Она не стала предметом комплексного изучения с позиции педагогической науки. Недостаточно разработаны и отдельные аспекты эмпатийной культуры. Лишь немногие исследователи акцентируют внимание на эмпатийной культуре как феномене.

И. М. Насенкова считает, что воспитание эмпатической культуры наиболее благоприятно в период ранней юности, потому что в этом возрасте достигает наибольшей

зрелости механизм эмпатии. Эмпатическая культура старшеклассников – личностная система эмпатических качеств, социально и индивидуально значимых, которые проявляются во взаимодействии (8).

А. Н. Моисеева рассматривает эмпатийную культуру подростка, формирование которой связано с созданием гуманистической образовательной среды, в наибольшей степени присущей учреждению дополнительного образования. Автор считает, что эмпатийная культура может проявляться в трех фазах: когнитивное соучастие, эмоциональное соучастие, волевое соучастие (7).

Ю. М. Гордеев рассматривает эмпатийную культуру студентов военного вуза. Он считает, что формирование эмпатийной культуры осуществляется на основе персонализированного подхода с учетом нравственных многовековых устоев, воинских традиций, общечеловеческих ценностей, лучших образцов отечественной и мировой культуры (4).

В результате логико-методологического анализа сущности развития эмпатийной культуры как субъекта общения А. А. Бодалевым было установлено, что, будучи по своей природе социальным явлением, эмпатийная культура на уровне индивидуальной формы бытия предстает в виде единства трех процессов: обмена информацией, познания людьми друг друга, формирования и развития межличностных отношений (2).

В логике структурного анализа эмпатийной культуры Ф. А. Ахметшина определяет ее как интегративное качество личности, в котором сфокусированы и синтезиро-

ваны эмоциональный, когнитивный и деятельностный (поведенческий) компоненты межличностных отношений (1).

Из вышесказанного можно сделать вывод, что *эмпатийная культура – это интегративное качество личности, которое проявляется в способности эмоционально отзываться на переживания ученика, распознавать мысли и чувства учащихся, подвергать рефлексии действия и поведение, осмысливать их и уже согласно этому строить свои отношения с учащимися, заранее предвидя их точку зрения и считаясь с их внутренней позицией.*

Основная цель формирования эмпатийной культуры у будущих учителей была определена нами как обеспечение потенциальной активности будущих учителей, их готовности и стремления к осуществлению продуктивной познавательной деятельности, вооружение совокупностью знаний, умений, навыков и опыта эмпатийного поведения.

Декомпозиция данной цели была осуществлена в области выделения компонентов эмпатийной культуры, содержательное наполнение которых определяет направленность на их формирование.

**Эмоциональный компонент** эмпатийной культуры выражается в перцептивной способности эмоционально отзываться на переживания другого ученика, совместно с ним настраиваться на единую эмоциональную волну, а также в способности оценивать и прогнозировать адекватные способы поведения в соответствии с эмоциональным состоянием ученика; в умении корректировать выбранные способы взаимодействия в сторону комфортных и наименее дистрессирующих способов поведения; в умении закрепить временно возникающие психические состояния, наиболее часто и сильно переживаемые в форме вчувствования и сопереживания, которые направлены на благополучие других людей; в умении выразить свое сочувствие в конкретных действиях и др. В данном компоненте проявляются эмпатические качества – сочувствие и эмпатийная интуиция (5).

**Когнитивный компонент** эмпатийной культуры определяется гностической способностью распознавать мысли и чувства учащихся, предвидеть их ответы, выражается в умении «распознавать» другого, в частности его эмоциональные состояния и переживания; в умении преодолевать субъективные ошибки восприятия: функциональный, инерционный, проецирующий и инфантильные типы педагогической перцепции; в умении распознавать подлинную природу поступков учащихся: неискрытость, имитацию социально одобряе-

мых качеств и т. д. Следует также отметить, что профессионализм познания учащихся напрямую связан с глубиной отражения собственного «Я» и с пронизательностью в познании коллег. Познание учащихся предполагает два направления:

- восприятие их как личности педагогом;
- восприятие их как субъектов учебно-познавательной деятельности.

Когнитивный компонент реализуется, когда субъект сконцентрирован на объекте эмпатии и активно отражает его состояние, при этом эмоции могут овладеть субъектом, но ситуация остается для него личностно незначимой. Данный компонент включает в себя такие интегративные качества, как эмпатийную наблюдательность, эмпатийное слушание. **Эмпатийная наблюдательность** – умение познавать другого по внешним признакам. Основу ее составляет наблюдательная сенситивность – способность фиксировать при наблюдении учащихся их поведение: речевые акты, мимику, пантомимику и адекватно отражать их во взаимодействии. **Эмпатийное слушание** – это не только понимание содержания услышанного, но и умение почувствовать душевное состояние собеседника (5).

**Деятельностный (поведенческий) компонент** эмпатийной культуры выражается в коммуникативной способности строить свои отношения с учащимися, заранее предвидя их точку зрения и считаясь с их внутренней позицией, а также в умении мотивировать ученика на предъявление дополнительной информации; в умении предусматривать возможные трудности и намечать пути и способы их преодоления; в умении осуществлять обратную связь; в умении принять точку зрения партнера; в умении найти компромиссный вариант решения конфликтной ситуации и др. Здесь следует сказать несколько слов о коммуникативных умениях будущих учителей: коммуникативная культура педагога предполагает овладение коммуникативными умениями и развитие коммуникативных способностей (10).

**Рефлексивный компонент** эмпатийной культуры выражается в рефлексивном позиционировании по отношению к своему эмпатийному поведению, в умении идентифицировать свои эмоции с эмоциями ученика; в умении концентрировать все психические познавательные процессы на учащихся; в умении обобщать и делать выводы не столько на основании логики, сколько на основе бессознательных сопоставлений с прошлым опытом и на основе интуиции; в умении мысленно воссоздавать внутренний мир ребенка в деталях, прони-

кая в его мотивационно-потребностную сферу. Осуществляя рефлексию, педагог определяет, насколько последовательным, целенаправленным и эффективным было его воздействие на учащихся, в какой степени достигнут предварительно намеченный результат. Следует учитывать, что рефлексия играет детерминирующую роль для других профессиональных качеств, поэтому учебный процесс в педагогическом вузе должен быть организован так, чтобы уже с первого курса у будущих педагогов рефлексия формировалась не стихийно, а организовано (9).

Следует отметить, что когнитивный и деятельностный компоненты выражаются в умении использовать экспрессивный потенциал устного слова для актуализации душевных переживаний ученика; в умении использовать мимические и пантомимические возможности; в умении имитировать вербальную и невербальную экспрессию учащихся.

Все четыре компонента педагогической эмпатии находятся в неразрывном единстве и взаимодействии и формируют такое качество, как эмпатийное понимание – способность не только понимать формальную сторону сказанного, но и вчувствоваться в скрытый смысл слов, в состояние партнера по общению, отражаемое невербальными средствами. Эмпатийное понимание опирается на чувствительность (способность понимать типичного представителя той или

иной социальной группы и на этой основе предвосхищать поведение других лиц, принадлежащих к данной социальной группе), идиографическую чувствительность (способность отражать своеобразие каждого индивида, накапливать в общении информацию о нем и прогнозировать возможное поведение в определенных ситуациях), теоретическую чувствительность (способность выбирать и применять теории для более точного предсказания чувств, мыслей, действий других людей). Эмпатийное понимание, непосредственно связанное с эмпатийной наблюдательностью, эмпатийной интуицией, эмпатийным слушанием – это состояние сознания, фиксируемое как уверенность в адекватности воссоздания партнеров и внутренней сущности рассматриваемых явлений (8).

Таким образом, необходимость в учителе, обладающем чертами педагогической культуры и владеющем эмпатическим пониманием, эмпатическим слушанием, сочетающимися в единое целое в эмпатийной культуре, обусловлена объективной потребностью общества, для которого характерны нравственность и духовный прогресс. В связи с этим одной из главных целей процесса подготовки будущего учителя становится формирование эмпатийной культуры как составной части базовой культуры личности, компонента педагогического мастерства и профессионализма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметшина Ф. А. Воспитание эмпатической культуры в вузе // Вестн. ТИСБИ. 2002. № 1.
2. Бодалев А. А., Каштанова Т. В. Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии // Групповая психотерапия при неврозах и психозах. Л. : ЛГУ, 1975.
3. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2000.
4. Гордеев Ю. М. Эмпатическая культура студента военного вуза как фактор развития конструктивных форм взаимодействия в воинском коллективе // Вестн. ОГУ. 2006. № 4.
5. Кузьмина Н. Б. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психологии. 1984. №1.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Междунар. гуманист. фонд «Знание», 1997.
7. Мойсеева А. Н. Формирование эмпатической культуры подростка в учреждении дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006.
8. Насенкова И. М. Воспитание эмпатической культуры старшеклассников в процессе организации деловых игр. Казань : КГУ, 1997.
9. Столяренко Л. Д. 100 экзаменационных ответов по педагогике : экспресс-справ. для студентов вузов. Ростов н/Д : МарТ, 2000.
10. Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание. Казань : КГПИ, 1993.

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

**Сорокина Ирина Радиславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и психологии, Гуманитарный институт, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир); 600000, г. Владимир, ул. Горького, д. 87, корп. 7, к. 203; e-mail: sociolog1966@yandex.ru.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дополнительное образование; клуб; профориентация в системе дополнительного образования; профессиональная проба; технология организации профпробы с воспитанниками в клубах по месту жительства.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается организация профориентации в системе дополнительного образования на примере работы клуба по месту жительства. Представлена сущностная характеристика понятия «профессиональная проба». Рассмотрены условия организации профпробы в клубе по месту жительства. Раскрыта сущность технологии организации профпробы с воспитанниками в клубах по месту жительства.

**Sorokina Irina Radislavovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Social Pedagogy and Psychology, Institute for the Humanities, Vladimir State University n.a. A.G. Stoletov and N.G. Stoletov (Vladimir).

**PROFESSIONAL TEST AS ONE OF THE WAYS OF CAREER GUIDANCE IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION**

**KEY WORDS:** additional education; club; career guidance in the system of additional education; professional test; technology of professional test application with pupils in clubs in the catchment area.

**ABSTRACT.** The question of career guidance application in the system of additional education on the example of a club in the catchment area is discussed. Short characteristic of the concept “professional test” is submitted. Conditions of the organization of professional test in a club in the catchment area are considered. The essence of the technology of professional test application with pupils in clubs in the catchment area is revealed.

**В**ажнейшая социальная и культурообразующая ценность дополнительного образования заключается во взаимодействии полипрофессиональных и поливозрастных общностей, в его личностно ориентированном, личностно-деятельностном подходе. Клубные формирования объединяют воспитанников по интересам, так как только при знании и учете индивидуальных особенностей каждого ребенка можно обеспечить максимально полное развитие и применение его творческих возможностей. Интерес к тому или иному виду деятельности или области знаний побуждает ребенка к соответствующей деятельности. Наряду с учреждениями общего образования, учреждения дополнительного образования принимают активное участие в развитии, адаптации и подготовке подрастающего поколения к жизни в новых социально-экономических условиях страны.

Клуб – добровольное объединение детей и педагогов в целях общения, связанного с политическими, научными, художественными и другими интересами, а также для отдыха и развлечения. Главные принципы клуба – добровольность, самоуправление, единство цели, совместная деятельность в непосредственном контакте друг с другом (5, с. 51). В типовом положении

об учреждении дополнительного образования детей речь идет о клубных формированиях или разнообразных формах детских объединений по интересам в зависимости от количества обучаемых, времени, места и формы осуществления: клуб, студия, группа, секция, кружок, театр и т. д.

Формирование в России нового типа общества сопровождается изменением требований к личностным и профессиональным качествам специалиста: всё большее значение приобретает компетентный в своем деле, креативный и критически мыслящий человек, умелый организатор, способный понимать других людей и эффективно работать вместе с ними (4, с. 88). Изменился не только мир, в котором живет человек, но и он сам, ритм и темп его движения, пространства и жизни. Мы полностью согласны с Д. И. Фельдштейном в том, что сегодня общество нуждается в типе человека, способного жить в непрерывно меняющемся мире с учетом его собственных качественных изменений. При этом самосовершенствование человека, его развитие, рост способности и потребности самореализовываться становится главной целью человека и общества XXI в. (6, с. 4). Перед представителями молодого поколения стоит трудная задача: соответствовать новым условиям сегодняшнего дня.

Происходящие в обществе изменения побуждают многих молодых людей усиливать чувство ответственности за собственную судьбу, за нахождение своего места на рынке труда, дальнейшее профессиональное и личностное самоопределение, личностный и профессиональный рост. В связи с этим особое значение приобретает развитие у специалиста способности к выбору эффективных стратегий и стиля поведения с учетом социального статуса и исполнительных ролей, ценностных ориентиров, гуманного и ответственного отношения к людям и окружающей среде.

Ценность дополнительного образования в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает ребятам в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных за счет базового компонента образования – в школе. Принципы общего и дополнительного образования едины, при этом методы, методики и технологии имеют свою особенность, поскольку основное содержание дополнительного образования – практико-ориентированное, деятельностное. Здесь школьник действует сам в ситуации поиска, получает знания в процессе взаимодействия с объектами труда, природы и культуры (4, с. 89).

Подготовка молодежи к труду была и остается одной из важнейших общественных задач. Кризисные явления в экономике, выражающиеся в достаточно высоком уровне безработицы или использовании рабочей силы не по назначению, требуют поиска на всех уровнях различных подходов к решению проблем профессионального самоопределения молодежи. Ошибка в выборе профессии иногда сопровождается серьезными социальными последствиями, которые проявляются в невозможности реализации молодыми людьми своих способностей и осуществлении призвания. Задача всех социальных институтов нашего общества заключается в обеспечении гарантированной государственной помощи каждому человеку в том, чтобы он правильно выбрал профессию.

На оказание квалифицированной помощи личности в выборе сферы своей будущей профессиональной деятельности направлена в нашей стране специальная система и вид деятельности образовательно-воспитательных учреждений – профессиональная ориентация. Она включает *просветительскую работу*, помогающую учащимся увеличить объем знаний о профессиях, способствующую их информированию о социальных запросах на ту или иную профессию, расширению представлений учащихся и их родителей о формах профессио-

нального обучения, *психолого-педагогическую диагностику*, которая заключается в выявлении соответствия личности требованиям профессии, *профессиональную консультацию*, направленную на индивидуальную помощь личности в ситуации выбора своего профессионального пути, *коррекционную работу*, позволяющую предупредить ошибки в выборе профессии и оказать помощь в профессиональной адаптации (1, с. 93).

Профессиональная ориентация в учреждениях дополнительного образования, таким образом, есть многоаспектная система, вбирающая в себя просвещение, воспитание, изучение индивидуальности каждого воспитанника, организацию деятельности по интересам и оказание учащимся помощи в самоопределении при выборе профессии. Наиболее важной составляющей профориентации и социализации личности в целом являются *профессиональные пробы*, которые могут проходить воспитанники в клубных формированиях или разнообразных формах детских объединений по интересам дополнительного образования детей. Возглавлять эти процессы могут педагоги дополнительного образования, являющиеся одновременно руководителями коллективов, кружков, секций, любительских объединений и т. д., социальные педагоги и педагоги-организаторы, работающие в этой системе.

Ситуация выбора профессии, своего места в жизни волновала человечество на протяжении ряда столетий. Педагогические истоки идеи проб-экспериментов, осуществляемых в ходе специально организованных ситуаций индивидуального поиска, можно найти в трудах отечественных философско-космистов Н. Ф. Федорова, К. Э. Циолковского, В. И. Вернадского, А. Л. Чижевского. В. И. Даль объясняет пробу как «испытание, всякое действие для узнавания качества чего-либо, для опыта». Социологи связывают понятие «проба» с его синонимами «тест» и «эксперимент». Они трактуют тест (пробу, испытание, проверку, исследование) как удовлетворяющий критериям научного познания эмпирико-аналитический метод, представляющий современную проектную и организационную научную методологию, а эксперимент (пробу, опыт) – как метод эмпирического познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях получают знание относительно связей между явлениями и объектами и обнаруживают новые свойства объектов или явлений (3, с. 60).

Теоретической основой проб являются идеи профессора С. Фукуямы, который считает, что в процессе профессиональных



проб «учащийся получает опыт той работы, которую он выбрал, и пытается определить, соответствует ли характер данной работы его способностям и умениям» (7, с. 56).

По определению авторов концепции профессионального самоопределения молодежи (руководитель С. Н. Чистякова), «профессиональные пробы – это профиспытание или профпроверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии» (8, с. 34).

Профессиональная проба – это профиспытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющее заверченный вид и способствующее сознательному, обоснованному выбору профессии. В ходе профессиональных проб воспитанникам сообщаются базовые сведения о конкретных видах профессиональной деятельности; моделируются основные элементы разных видов профессиональной деятельности; определяется уровень готовности воспитанников к выполнению профессиональных проб (2, с. 16.)

Профессиональной пробой может быть:

1. результат деятельности (материальные изделия, информационные продукты, номера художественной самодеятельности, занятия в кружках, клубах, на школьных курсах профессиональной направленности);
2. некоторая самостоятельно смоделированная имитация деятельности профессионала;
3. деловая игра или тематическая олимпиада в клубах, на школьных и внешкольных курсах профессиональной направленности и др.

Подростково-молодежные клубы, ориентированные на создание условий для самообеспечения, саморазвития молодых людей, оказание им поддержки в реализации собственных возможностей, нуждаются в новых механизмах, социальных технологиях, новых, адекватных современным условиям модулях социокультурной работы с молодежью.

Одной из таких технологий является *технология организации профпроб с воспитанниками в клубах по месту жительства*. Она направлена на обеспечение дополнительной теоретической и практической подготовки воспитанников к прохождению профпроб в клубе по месту жительства по ряду специальностей – инженер-конструктор, тележурналист, швея, парикмахер, драматург, актер, акробат, художник (художник ручной росписи по ткани, художник-декоратор, художник-модельер, живописец), музейный работник, педагог (соци-

альный педагог, педагог по изобразительному искусству), специалист по работе с молодежью – на базе тех клубов, в которых реализуются программы, касающиеся сути профессиональной деятельности указанных специальностей и профессий. Данная технология апробируется на базе ряда клубов по месту жительства г. Владимира и имеет положительные результаты (7, с. 99–101).

Основу разработки технологии составляют идея об организации профпроб (С. Фукуяма), педагогические условия проведения профессиональных проб (С. Н. Чистякова), этапы развития социальных проб (М. И. Рожков), видение этапов социализации, исходящее из приобретения установок и трудовых навыков, которые позволяют людям стать полноценными работниками (Р. Хейвигерст), знание возрастных особенностей детей, подростков, юношей (Л. И. Божович, И. С. Кон).

Целью технологии организации профпроб с воспитанниками в клубах по месту жительства является способствование развитию профессионального самоопределения, осознанному выбору воспитанниками профессии.

Задачи, решаемые в процессе организации технологии:

- 1) накопление специальных знаний, овладение умениями и навыками в процессе прохождения профпроб в рамках выбранной профессиональной деятельности;
- 2) овладение общепрофессиональными компетенциями: осознание сущности и социальной значимости своей будущей профессии, проявление к ней устойчивого интереса; овладение задатками речевой профессиональной культуры; овладение способностью работать в коллективе и команде, обеспечивая сплоченность, эффективность профессионального общения со сверстниками;
- 3) развитие общепрофессиональных компетенций: способности определять задачи профессионального и личностного развития, осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, заниматься самообразованием;
- 4) приобретение основ трудовых (допрофессиональных, выборочно и частично – профессиональных) умений и навыков;
- 5) формирование опыта общеучебной и познавательной деятельности (включенность в познавательную деятельность);
- 6) воспитание у детей и подростков необходимых для трудовой деятельности качеств;
- 7) формирование интереса и положительного отношения к трудовой деятельности;

8) формирование потребности в собственной реализации личности в социуме посредством выбираемой профессии.

В рамках подготовки и проведения профпроб с воспитанниками в клубах по месту жительства может работать команда из нескольких специалистов, каждый из которых реализует свой блок с учетом поставленных задач: социальные педагоги, педагоги-организаторы, педагоги дополнительного образования и педагоги-психологи, привлекаемые со стороны по договоренности.

Социальный педагог информирует ребят о профессиях, о рынке труда, знакомит с содержанием профессиограмм и психogramm; помогает планировать деятельность и беседует с ними по составленным личным профпланам; организует профориентационные игры; проводит профконсультации; разрабатывает образовательные программы по обозначенной проблематике для детей и подростков 7–10, 11–13, 14–15 и 16–17 лет в рамках каждого модуля, а также проводит занятия по профориентации с учетом возрастных особенностей.

Педагог-психолог ведет диагностическую и консультационную работу с воспитанниками. Педагог дополнительного образования разрабатывает задания трехуровневой сложности, организует и проводит профпробы в рамках своих занятий по составленным программам. Педагог-организатор обеспечивает встречи воспитанников с профессионалами, родителями и близкими родственниками, имеющими интересную трудовую судьбу; организует экскурсии в училища, колледжи, выходы в театр, мастерские художников; занимается оформлением выставок, распространением билетов на спектакли и т. д. (4, с. 94).

Организация и проведение профпроб с воспитанниками в клубах по месту жительства рассчитаны на четыре модуля: предварительный, ознакомительный, обучающий, практический.

Модуль первый (предварительный) охватывает возрастную категорию воспитанников от 7 до 10 лет. Так как у детей девятилетнего возраста уже имеется довольно широкий круг интересов по различным сторонам окружающей действительности, а также определенный уровень сложившегося отношения к труду, считаем, что для формирования интереса младших школьников к труду необходимо способствовать осознанию учениками социальной ценности и значимости трудовой деятельности человека, превращению ее в специальную область познания.

Основной целью данного этапа работы является пробуждение интереса к труду

взрослых на основе развития у воспитанников рассматриваемой категории знаний о труде и общих интересов. Для этого на базах клубов социальным педагогом организуется кружок для любознательных. Задача кружка, например «Почемучки», – развитие общих интересов младших школьников на основе актуализации интереса к труду взрослых.

Для каждого модуля социальным педагогом составляется отдельная программа кружка по профориентации для работы с воспитанниками. Одновременно с кружком «Почемучки» работают другие кружки по интересам: «Суок», «Авансцена», «Сюрприз», «Модерн», «Волшебная палитра», «Авиамодельный» и т. д. Цель их деятельности – развитие творческих способностей и наклонностей воспитанников. В то же время одной из задач деятельности кружков может быть расширение представления воспитанников о труде, трудовых буднях, о значении труда для общества, о разнообразии мира профессий.

Предполагаемые результаты организации и проведения профпроб с воспитанниками в клубах по месту жительства в рамках первого модуля последовательно проявляются на трех уровнях: от общего интереса к труду (на 1-м уровне) через эмоционально-оценочное отношение к труду (на 2-м) к потребности в личной трудовой деятельности (на 3-м уровне реализации технологии).

На первом уровне развитие интереса школьников к труду идет от общего, недифференцированного интереса к труду, при котором на первый план выступают отдельные внешние, несущественные стороны труда, к трудовой деятельности человека как процессу изготовления тех или иных предметов. На этом уровне интерес учеников направляется на техническую, операционную сторону трудовой деятельности.

На втором уровне происходит оценка труда как общественно полезной деятельности. У воспитанников возникает интерес к человеку-труженику, творцу, создателю материальных и духовных ценностей. От смутного, глобального представления о труде людей дети переходят к дифференцированному эмоционально-оценочному отношению к труду и труженику.

На третьем уровне формирование у школьников действенного интереса к труду ведет к воспитанию у них общего положительного отношения к труду, что возбуждает познавательную активность, желание узнать жизнь, труд разных профессионалов и взаимоотношения между ними, формирует потребность в личной трудовой деятельности.

Второй (ознакомительный), третий (обучающий) и четвертый (практический) модули рассчитаны на организацию и проведение профпроб разного уровня сложности для воспитанников в возрасте от 10–11 до 17 лет. Содержание деятельности социального педагога также сопровождается программным обеспечением по профориентации в условиях системы дополнительного образования.

В рамках второго модуля решаются задачи по определению интересов, увлечений воспитанников, их отношения к различным сферам профессиональной деятельности. Средством получения необходимой информации воспитанников могут быть анкеты и ознакомительная беседа. Полученная информация дает возможность определить состояние общей готовности школьника к выполнению профессиональной пробы. На этом этапе происходит расширение знаний у воспитанников в области профессий, знакомство с условиями и содержанием рынка труда.

В рамках третьего модуля накапливается информация о воспитанниках с целью выявления их знаний и умений в области той профессиональной деятельности, в которой предполагается проведение профпробы (актер, художник, педагог, парикмахер, швея, драматург, декоратор, инженер-конструктор, организатор досуга детей на площадках, специалист по работе с молодежью). Во время проведения занятий по профориентации воспитанники знакомятся с содержанием профессиональной деятельности, узнают о необходимых для выполнения функциональных обязанностей профессионально важных качествах, участвуют в профориентационных (деловых, сюжетно-ролевых, имитационных) играх, строят личные профпланы и профессиограммы по выбранным и другим профессиям. В рамках программы дети посещают предприятия, учреждения, организации, встречаются с профессионалами разных областей трудовой деятельности, сами принимают активное участие в накоплении личного опыта в деятельности в ходе посещения кружков по интересам.

Четвертый модуль включает комплекс теоретических и практических заданий различных уровней сложности, являющихся наиболее распространенными и типовыми для данного вида профессиональной деятельности и моделирующих основные характеристики предмета труда. Применяются цели, условия и ситуации для проявления профессионально важных качеств специалистов. Выполнение заданий профпробы проводится по схеме «задание – условие – результат». Таким образом, воспи-

танники получают информацию о себе, задумываются о целесообразности выбора той или иной профессии, принимают решение остановиться на выборе конкретной профессии или сохранить вид деятельности для себя как хобби (4, с. 94–98).

В ходе профессиональных проб воспитанник проверяет наличие или отсутствие у себя профессионально значимых качеств. Поскольку качества формируются только в деятельности, то одной из задач профессиональных проб является создание пространства формирования профессионально значимых качеств личности. В длительной профессиональной пробе есть некоторый элемент профессиональной адаптации.

Результатом каждого модуля профессиональной пробы является получение завершенного продукта деятельности – изделия или его части, номера концерта или его части, роли или целого спектакля, сюжета, видеоролика или фильма, завершенной творческой работы (картины, поделки, стрижки, модели самолета и т. д.), проведенного мероприятия или коллективного творческого дела, подготовленного и организованного ребятами самостоятельно или под наблюдением педагога, выступающего в роли фасилитатора или тьютора.

Профессиональная проба выступает в роли системообразующего фактора формирования готовности воспитанников к выбору профессии. Проба интегрирует знания школьника о мире профессий данной сферы, психологические особенности деятельности профессионала и практическую проверку собственных индивидуально-психологических качеств, а также отношения к сфере профессиональной деятельности. На базе клубов воспитанники в ходе профессиональной пробы включаются в деятельность по трем типам профессий в зависимости от объекта и субъекта деятельности: «человек – человек», «человек – художественный образ», «человек – техника».

Педагог обращает внимание воспитанников на критерии системы оценок, по которым фиксируется качество выполнения ими этапов профессиональных проб. Разработанная система оценок может быть использована также для определения самооценки воспитанников по каждому этапу и всей пробы в целом. В качестве критериев можно выделить интерес (устойчивое отношение к работе), высокую активность (самостоятельность при выборе труда), знания и умения (уровень профессиональных знаний и умений, необходимых для выполнения данной пробы), творчество (оригинальность выбора объектов труда), качество (прилежание, соответствие изделия требованиям ГОСТа).

Дополнительными показателями качества выполнения практических заданий могут быть соответствие конечного результата целям задания; обоснованность принятых решений; аккуратность, рефлексия по поводу результатов собственной деятельности, проявление общих и специальных профессионально важных качеств специалиста данной сферы деятельности; стремление выполнить условия и требования практического задания и др.

По итогам профессиональных проб воспитанники должны:

– *знать* содержание, характер труда в данной сфере деятельности; требования, предъявляемые к профессиональным качествам; общие теоретические сведения, связанные с характером выполняемой пробы; технологию выполнения профессиональной пробы; правила безопасности труда, санитарии, гигиены; инструменты, материалы, оборудование и правила их использования на примере профессиональной пробы;

– *уметь*: выполнять простейшие операции; пользоваться инструментом, материалом, документацией; поддерживать деловые и дружелюбные отношения, условно говоря, с коллегами по работе; выполнять санитарно-гигиенические требования и правила безопасности труда; выполнять простейшие вычислительные и измерительные операции; соотносить свои индивидуальные особенности с профессиональными требованиями.

Таким образом, профессиональная проба в системе дополнительного образования, являясь средством актуализации профессионального самоопределения и активизации творческого потенциала личности воспитанников, помогает не только расширить границы возможностей трудового обучения в приобретении воспитанниками опыта профессиональной деятельности, но и вникнуть в сущность будущей профессии, убедиться в ее достоинствах, определиться с недостатками.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М., 2008.
2. Профессиональные пробы: технология и методика проведения : метод. пособие для учителей 5–11 кл. / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, П. С. Лернер, А. В. Гапоненко ; под ред. С. Н. Чистяковой. М., 2011.
3. Смирнов Д. В. Социально-профессиональные пробы учащихся в туристско-краеведческой деятельности // Педагогическое образование и наука. Екатеринбург, 2008. № 8.
4. Сорокина И. Р. Технология организации профессиональной пробы как разновидность альтернативной активности в детско-подростковой среде // Эффективные модели отклоняющегося поведения несовершеннолетних / под ред. И. Н. Поповой. Владимир : Собор, 2012.
5. Спивак С. М. Клубные формирования как сфера учебно-воспитательной и досуговой деятельности // Воспитание школьников. 2011. № 3.
6. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI веке // Педагогика. 2013. № 1.
7. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М. : Изд-во МГУ, 1989.
8. Чистякова С. Н., Гуткин М. С., Рыкова Е. А. [и др.]. Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб. Кемерово : Кемер. ОблИУУ, 1995.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. И. А. Ахьямова.

УДК 77.03.03  
ББК 44.200.55

ГСНТИ 77.03.05

Код ВАК 13.00.04

**Хашем Ю. Хассан,**

докторант, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар); 350015, г. Краснодар, ул. Буденного, 161; e-mail: doc@kgafk.ru.

**Гришин Александр Васильевич (перевод),**

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания, Институт физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ifk@uspu.ru.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ФУТБОЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ АККЛИМАТИЗАЦИИ  
НА УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ СБОРАХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** физические нагрузки футболистов; напряжение функциональных систем организма спортсменов; акклиматизация футболистов; дозирование физических нагрузок.

**АННОТАЦИЯ.** В условиях выездных учебно-тренировочных сборов, особенно при значительных отличиях природно-климатических условий, организм спортсменов испытывает большие физиологические нагрузки, что может быть причиной дезадаптации и негативного воздействия на здоровье и результаты спортсменов. У обычных людей при резкой смене природно-климатических условий организм демонстрирует реакции, носящие приспособительный характер. Сдвиги физиологических механизмов носят адаптационный характер и способствуют развитию процессов саморегуляции. Специфика деятельности спортсменов, при которой организм постоянно находится в экстремальных условиях, способствует тому, что под действием климатических факторов существует риск нарушения нормальных процессов адаптации, и физиологические реакции переходят в разряд предпатологических и патологических, предопределяя начало болезни. В связи с этим необходимо педагогическое обоснование оптимизации физических нагрузок профессиональных футболистов в условиях акклиматизации на выездных учебно-тренировочных сборах.

**Hashim Y. Hassan,**

Doctoral Student, Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism, Krasnodar.

**Grishin Aleksandr Vasilievich,**

Candidate of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Physical Education, Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**PEDAGOGICAL GROUNDS OF PHYSICAL EXERCISES OPTIMIZATION  
FOR PROFESSIONAL FOOTBALLERS IN THE PROCESS  
OF THEIR ACCLIMATIZATION IN A TRAINING CAMP**

**KEY WORDS:** physical activity of players, athletes' functional systems stress, footballers' acclimatization; dosing of exercises.

**ABSTRACT.** In training camps, especially when climate is significantly different from that of the athlete is used to, athletes experience significant physiological stress, which may be the cause of exclusion and negative impact on health and the results of athletes. Ordinary people the body adapts to a sudden climate change. Changes of physiological mechanisms are adaptive in nature and contribute to the development of self-control processes. However, the athletes, whose body is constantly under extreme stress, tend to risk of a breach of normal processes of adaptation and physiological responses can be prepathological and pathological manifesting the beginning of a disease. In this connection, it is necessary to give pedagogical justification to optimization of exercises for professional footballers in the process of acclimatization in a training camp.

Специфика тренировочных циклов профессиональных спортсменов заключается в том, что в годичном цикле им приходится менять тренировочные базы и часто перемещаться в различные природно-климатические зоны. При резкой смене климатических условий все функциональные системы организма испытывают напряжение, что сказывается на работе мозга, сердца, периферической нервной системы, обмена веществ. Особенно остро эти реакции проявляются в начале акклиматизации и могут приобрести острый клинический

характер. При этом специфика нарушений определяется местом пребывания спортсмена (2; 3). Внешняя среда действует на организм человека всей совокупностью сложных сочетаний метеорологических факторов, их непрерывной динамикой, изменениями погоды. В частности, в условиях холодного климата у игроков развивается комплекс нарушений высшей нервной деятельности, функции дыхания, кровообращения. Развитие этих симптомов обусловлено переохлаждением организма, дефицитом ультрафиолетового излучения, а также

© Хашем Ю. Хассан, 2013

© Гришин А. В., перевод на русский язык, 2013

влиянием магнитных бурь, характерных для высоких широт. В жарких климатических поясах, характеризующихся высокой влажностью, в которых высокая температура воздуха и предельно высокая относительная влажность достигает 80%, перегревание тела может вызвать тепловой удар и водно-солевую недостаточность. Климат горных местностей отличается пониженным атмосферным давлением, высокой инсоляцией, повышенной ионизацией. Уменьшение парциального давления кислорода в воздухе вызывает гипервентиляцию легких и возрастание минутного объема сердца; раздражение кроветворного аппарата приводит к увеличению числа эритроцитов и содержания гемоглобина в крови (1).

Цель настоящей статьи – обосновать научные подходы к оптимизации учебно-тренировочного процесса спортсменов в условиях выездных учебно-тренировочных сборов. В связи с этой целью были выдвинуты следующие задачи:

1. Сформировать методологическую базу исследования в результате изучения работ по теме статьи.

2. Разработать алгоритм оптимизации учебно-тренировочного процесса футболистов в условиях выездных учебно-тренировочных сборов.

3. Определить оптимальные методы тренировки, направленные на развитие определенных двигательных качеств в соответствии с величиной нагрузки.

4. В соответствии с разработанными алгоритмами и методами провести педагогический эксперимент для подтверждения их эффективности.

Мы разработали алгоритм оптимизации учебно-тренировочного процесса футболистов в условиях выездных учебно-

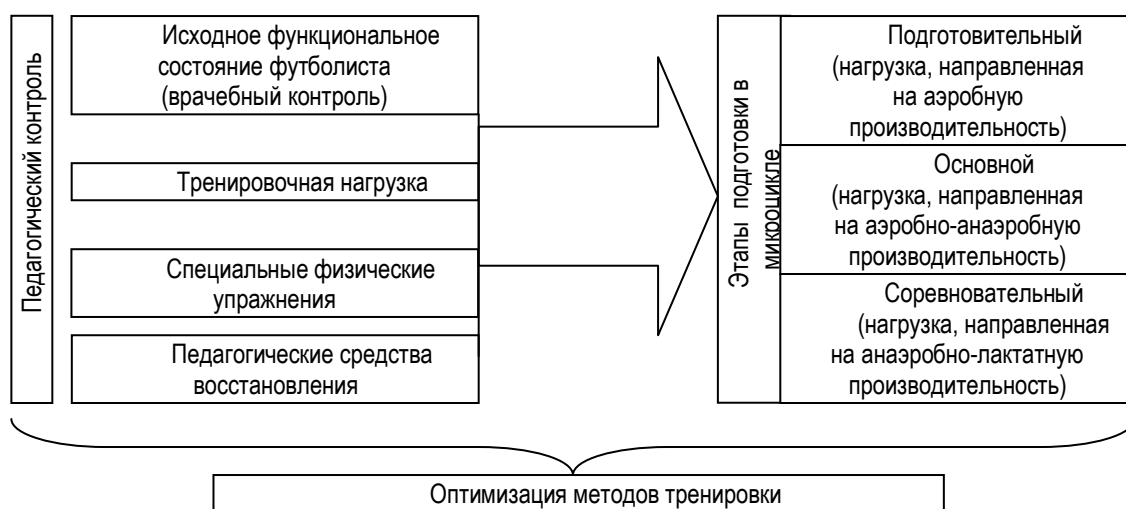
тренировочных сборов. Оптимизация учебно-тренировочного процесса осуществлялась путем избирательного воздействия в зонах относительной мощности на каждом этапе подготовки (см. рисунок).

На каждом этапе подготовки мы делали акцент на поддержание специфических качеств. На подготовительном этапе это развитие общей и специальной выносливости (преимущество отдавалось максимальной аэробной производительности, характеризующей работу на выносливость).

На основном этапе преимущество имела нагрузка аэробно-анаэробной направленности, способствующая развитию общей и специальной выносливости.

На соревновательном этапе преимущество имела нагрузка, способствующая развитию скоростной выносливости и скорости.

С учетом целей на каждом этапе тренировки определены оптимальные методы тренировки, направленные на развитие определенных двигательных качеств в соответствии с величиной нагрузки: в аэробно-компенсаторной зоне при низкой величине нагрузки оптимальным является непрерывный метод тренировки; в аэробной зоне при средней величине нагрузки, в зависимости от поставленных задач, – однократный, равномерный и повторный методы; в смешанной аэробно-анаэробной зоне при большой величине нагрузки – однократный, равномерный, переменный, интервальный способы; в анаэробно-лактатной зоне при высокой величине нагрузки, в зависимости от поставленных задач, – интервальный и соревновательный методы; в анаэробно-алактатной зоне при максимальной величине нагрузки – однократный, максимальный, повторный.



**Рисунок.** Алгоритм оптимизации учебно-тренировочного процесса футболистов в условиях выездных учебно-тренировочных сборов

## Оценка уровня физической подготовленности

Контрольные педагогические тесты	В начале учебно-тренировочных сборов	В конце учебно-тренировочных сборов
	Экспериментальная группа ( $M \pm m, p < 0,05$ )	Контрольная группа ( $M \pm m, p < 0,05$ )
Бег 800 м, мин	2,22 ± 0,32	2,29 ± 0,39
Бег 30 м, с	4,8 ± 0,25	5,1 ± 0,25
Приседание (количество раз)	20 ± 0,15	18 ± 1,19

Такая последовательность дозирования нагрузки позволила оптимизировать тренировочный процесс и способствовала повышению адаптивных возможностей организма футболистов.

Для подтверждения эффективности разработанного нами алгоритма были сформированы две группы футболистов: контрольная и экспериментальная. Обе группы были схожи как по уровню физической подготовленности игроков, так и по количественному составу. Группы образовывались на основе результатов врачебного контроля и педагогического тестирования.

Результаты педагогического тестирования и динамика их изменений в ходе учебно-тренировочного процесса представлены на таблице.

К окончанию учебно-тренировочных сборов в обеих группах произошло улучшение результатов, но уровень прироста оказался не одинаковым. В экспериментальной группе в беговых упражнениях и в упражнении «приседание с партнером» уровень прироста результатов был максимальным, что указывало на приобретение спортсменами хорошей общей и скоростно-силовой выносливости. Надежность теста подтверждена достаточной корреляционной связью ( $r = 0,86$  при  $p < 0,05$ ) с уровнем специальной выносливости. Результаты тестирования позволили выявить индивидуальный уровень специальной выносливости. В дальнейшем тест служил для контроля не только развития специфических качеств, но и тренировочной нагрузки анаэробного ха-

рактера. К концу сбора преимущество в экспериментальной группе было очевидным, что подтверждалось не только тестами, но и результатами матчей.

Подведем итоги:

1. На предварительных этапах исследования было выявлено, что при смене климатических условий ухудшается физическое состояние игроков команды, а это приводит к снижению спортивных результатов. Для решения данной проблемы были проведены исследования с целью оптимизации учебно-тренировочного процесса в условиях выездных учебно-тренировочных сборов.

2. В ходе исследований разработан алгоритм оптимизации учебно-тренировочного процесса футболистов в условиях выездных учебно-тренировочных сборов с учетом избирательности воздействия на организм спортсменов на различных этапах тренировки.

3. Определены оптимальные методы тренировки, направленные на развитие определенных двигательных качеств в соответствии с величиной нагрузки и последовательностью ее дозирования.

4. Для подтверждения эффективности разработанного нами алгоритма и методов тренировки была проведена опытно-экспериментальная работа, результаты которой показали, что к окончанию учебно-тренировочных сборов в обеих группах произошло улучшение результатов, но уровень прироста положительной динамики был более высоким в экспериментальной группе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гакаме Р. З. Функциональное состояние и физическое развитие футболистов 9–22 лет : дис. ... канд. биол. наук : 03.00.13. Краснодар, 1995.
2. Казначеев В. П. Адаптация человека (социальный и медико-биологический аспект). Новосибирск, 1980.
3. Казначеев В. П., Лозовой В. П. Некоторые медико-биологические вопросы адаптации человека // Медико-биологические проблемы адаптации населения в условиях Крайнего Севера. Новосибирск, 1974.

4. Московенко О. Н. Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий) : автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2008.
5. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. Ереван : Наука, 1988.
6. Солопов И. Н., Шамардин А. И., Шамардин А. А. Функциональная подготовка в спорте // Современные проблемы в области физической культуры, спорта и здорового образа жизни. Волгоград : Перемена, 2004.
7. Шамардин А. А., Чёмов В. В., Солопов И. Н., Шамардин А. И. Проблема оптимизации восстановительных процессов при спортивной деятельности // Вопросы функциональной подготовки в спорте и физическом воспитании. Волгоград, 2008.
8. Шестаков М. П. Динамика показателей физической и технической подготовленности как основа управления тренировочным процессом в годичном цикле прыгунов в длину : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 1997.

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



## ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 355.231+398.8  
ББК Ц439.8(2Рос)

ГСНТИ 14.33.09; 14.43.47

Код ВАК 10.00.01; 17.00.02

### **Кашина Наталья Ивановна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, докторант, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 41; e-mail: koranata@mail.ru.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАЗАКОВ-КАДЕТ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** культурная идентичность; казаки-кадеты; казачество; музыкальная культура казачества; формирование культурной идентичности; педагогический потенциал.

**АННОТАЦИЯ.** Музыкальная культура казачества рассматривается как средство формирования культурной идентичности казаков-кадет, аккумулирующее социальный и духовный опыт казачества, способствующее интериоризации казаками-кадетами базовых казачьих ценностей, идеалов и норм, содействующее установлению духовной, эмоциональной связи между казаками-кадетами и их сплочению, являющееся важной сферой самореализации.

### **Kashina Natalia Ivanovna,**

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, the Chair of Musical Education, Institute of Musical and Art Education, Doctoral Student, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE COSSACKS' MUSICAL CULTURE IN CULTURAL IDENTITY UPBRINGING OF COSSACK CADETS**

**KEY WORDS:** cultural identity; Cossack cadets; Cossacks; musical culture of the Cossacks; formation of cultural identity; pedagogical potential.

**ABSTRACT.** Musical culture of the Cossacks appears to be a means of formation of cultural identity of Cossack cadets, it accumulates social and spiritual experience of the Cossacks, contributes to the interiorization by the Cossack cadets basic Cossack values, ideals and norms. Besides it promotes the spiritual, emotional connection between them, their cohesion, which is an important area for their self-realization.

Сегодня происходит возрождение духовно-нравственных традиций казачества, к которому себя причисляют 9,6% взрослого населения России. Оно играет реальную роль в современном российском обществе: казаки несут государственную и муниципальную службу, связанную с поддержанием правопорядка, социальной стабильности и экологической безопасностью страны, вовлекаются в социально-политическую жизнь регионов с целью утверждения идей защиты Отечества, решения проблем национальной безопасности и территориальной целостности России, участвуют в духовно-нравственном, гражданско-патриотическом и физическом воспитании молодежи. При этом, как указывается в современных исследованиях, посвященных проблемам возрождения казачества, в данный момент актуализируется проблема его политической, социальной и культурной самоидентификации (И. В. Казарезов, А. А. Киблицкий, Е. С. Куква, М. Маркедонов и др.).

Сегодня развивается система казачьего образования: во многих субъектах Российской Федерации функционируют казачьи

кадетские корпуса, классы в общеобразовательных учреждениях, отделения при учреждениях начального/среднего профессионального образования и т. д.

Цель казачьего образования, современный казачий воспитательный идеал, – высоконравственный, творческий, компетентный, ответственный и социально активный гражданин России, готовящийся для службы Отечеству на военном и гражданском поприщах, укорененный в православной вере, казачьей культуре, традициях казачьего воинского, трудового и общественного служения (7).

Условием формирования и развития у казаков-кадет личностных качеств, соответствующих данному казачьему воспитательному идеалу, является сформированная культурная идентичность – отождествление казаками-кадетами себя с культурой казачества, принятие, освоение ими культурных норм, образцов и стереотипов поведения, присущих казачеству, понимание своего «Я» с позиций культурных характеристик, принятых в казачестве, их самоосуществление в рамках культуры казачества, ощущение принадлежности к казачеству.

Роль традиционных институтов социализации (станичной общины, казачьего войска) в культуре казачества сегодня минимизированы. Становление молодого поколения казаков осуществляется в условиях глобальной коммуникации, потока разнообразной этнокультурной информации, влияния противоречивых социальных норм и ценностей, что ведет к стихийности культурной самоидентификации казаков-кадет, способствующей «мозаичному», фрагментарному, а не целостному восприятию ими культуры казачества. Они не идентифицируют себя с казачеством, в недостаточной мере происходит интериоризация ими ценностей, смыслов и идеалов его культуры. Между тем именно в подростковом возрасте (контингент казачьих кадетских классов/корпусов составляют в основном учащиеся 5–9-х классов) формирование идентичности выступает основной задачей развития (Д. А. Леонтьев).

На необходимость формирования у учащихся культурной, гражданской идентичности и неотделимых от них социализации, инкультурации и культурной толерантности указывается в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Концепции художественного образования в Российской Федерации», федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, «Концепции духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся в казачьих кадетских корпусах» и других документах. В Концепции федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» указывается на традиционные формы духовности и этнической культуры народов России как основу общероссийской идентичности. Важную роль в ее укреплении, как говорится в концепции, играют патриотические и историко-культурные традиции российского казачества.

Важнейшим механизмом становления и обеспечения культурной идентичности в обществе является феномен культурной памяти, формируемой веками и являющейся формой трансляции и актуализации культурных смыслов. Культурная память, согласно теории Я. Ассмана (2), связана с социальными группами, для которых она является условием самоидентификации, и представляет собой непрерывный процесс, в котором любая культура или социокультурная группа формирует и стабилизирует свою идентичность посредством реконструкции собственного прошлого (1). Иден-

тичность, в соответствии с данной теорией, обеспечивается нормативными текстами культуры, отвечающими на вопрос «Что нам следует делать?», и формирующими текстами культуры, отвечающими на вопрос «Кто мы такие?».

В культуре сосредоточены нормы и ценности жизнедеятельности этноса и каждого его представителя. Она не просто отражает жизнь, в ней в символической форме воплощаются человеческие идеалы, отражаются грани его идентичности (5). Учеными доказывается, что культура содержит своеобразную «духовную матрицу», позволяющую человеку идентифицировать себя с определенной системой ценностей и обрести тем самым личностную идентичность (8, с. 10).

Музыкальная культура – один из феноменов культуры, который реализует все ее свойства и функции. Музыка – явление интонационное. В музыкальных интонациях заключен социальный и духовный опыт народа, а напевы являются символами различных жизненных явлений и чувствований конкретного народа (Б. В. Асафьев). Через интонирование в музыке воссоздается образная картина художественного мира (Г. С. Тарасов).

Интонация связана со слухом, поэтому главным этническим идентификатором называют музыкальный слух, который делает музыку культурно значимой для нас в зависимости от нашей способности к проникновению в культуру (свою или чужую), это специфический инструмент, «проводник» музыкального осуществления идентичности (4).

Музыкальная культура выполняет в обществе ряд социальных функций – коммуникативную, отражательную, воспитательную, преобразовательную, познавательную, этическую, эвдемогизирующую, катаргическую, философско-мировоззренческую, эстетическую, гедонистическую, эвристическую, эмоционально-экспрессивную, компенсационную и прагматическую. Сверхфункцией музыки называют коммуникативную (В. Н. Холопова; см.: 12), способствующую единению людей вокруг ярко позитивного идеала, и воспитательно-эстетическую (А. Н. Сохор; см.: 10). Г. Г. Колосов, основываясь на аксиологическом подходе, называет сверхфункцией эстетическую, как первородную. Исследователь указывает на множественность модификаций функциональных ролей, которые играет музыка в социуме, что зависит от значений, мироощущений, потребностей и ценностных ориентаций реципиента (6). Так, во многих современных исследованиях (М. М. Бухман, Л. А. Закс, В. В. Иванов,

М. С. Каган, Л. С. Клейн, К. С. Шаров, Р. Н. Шафеев, А. М. Эткинд) подчеркивается идентификационный потенциал музыкальной культуры и музыкального искусства.

Современными искусствоведами признается особая роль традиционной музыкальной культуры казачества в сохранении его культурной идентичности (А. В. Пономарев, Т. С. Рудиченко). В данной статье мы выявим педагогический потенциал музыкальной культуры казачества в формировании культурной идентичности казаков-кадет.

Казачья народная песня – уникальный по силе воздействия и эмоциональной насыщенности феномен. В военных походах она объединяла, сплачивала, снимала страх, психически расковывала казаков, вселяя в них бодрость и поднимая общий боевой дух (9). В процессе исполнения песен формировалось чувство принадлежности к казачеству. В быту музыка, как и вся культурная среда, влияла на организацию общего строя жизни и повседневного быта казачества, была неотъемлемой частью духовно-нравственного и военно-патриотического воспитания подрастающего поколения, являлась связующим компонентом казачьего менталитета, формой народной памяти, средством сохранения и передачи бытовых культуры и боевых традиций казачества и формирования культурной идентичности всего казачьего сословия (В. А. Кузнецов, А. И. Лазарев).

*Коммуникативная функция* музыкальной культуры казачества реализуется в межличностном общении людей (передаче эстетической, этической, социальной, исторической информации) на всех уровнях – от межличностного до уровня поколений; во внутриличностном общении реципиентов (осуществление внутреннего диалога, происходящего в «Я-концепции» между «Я» реальным и «Я» идеальным). Музыка помогает человеку воспринимать себя членом группы и объединяться людям вокруг ярко позитивного идеала (культурная идентичность предполагает единение и одновременное дистанцирование по отношению к другим культурным группам). То есть музыкальная культура казачества способствует самоотождествлению казаков-кадет с культурными образцами, отраженными в ней, и содействует их объединению с казачеством как социокультурной группой. Так *коммуникативная функция* смыкается с *консолидирующей*, сплачивающей людей путем установления духовной и эмоциональной связи между ними, что продиктовано универсальностью и доступностью музыкального языка данного пласта российской музыкальной культуры.

*Функция отражения действительности* проявляет себя в отражении идей, эмоций и предметного мира и сопряжена с *познавательной функцией*, реализующейся в историко-фактологическом и философско-мировоззренческом ракурсах. Так, в казачьих песнях, несущих конкретно-исторический характер, звучит идея гражданственности казачества, гордости за принадлежность к нему, к России, идеалы служения Отечеству «не за страх, а за совесть», идея воинской службы, воинской доблести, показывается удалство и храбрость казаков. Эти песни наполнены переживаниями, мыслями и чувствами героев военных событий, непосредственными участниками которых были казаки, чьим трудом и кровью добывались победы и искупались все поражения (А. И. Лазарев). Отражение предметного мира в казачьем фольклоре происходит в «пеших» («пехотных»), «кавалерийских» и семейно-бытовых песнях, в которых запечатлена вся жизнь казака и казачьей семьи в контексте времени и исторических событий (Н. В. Скрипниченко). Таким образом, содержащаяся в музыкальной культуре казачества художественная информация, отражающая значимый для него опыт и являющаяся основой для художественного отражения-освоения мира и воздействия на людей, позволяет расширить знания и представления казаков-кадет о культурных особенностях казачества, что является неотъемлемым элементом их культурной самоидентификации.

Исполнение строевых казачьих песен оказывает благодаря их яркой образности глубокое эмоциональное воздействие на человека. Оно воодушевляет, поднимает морально-боевой дух, способствует формированию мировоззренческих позиций (*реализация эмоциональной и мировоззренческой функций*), позволяющих с максимальной эффективностью выполнять свой воинский долг. Так осуществляется эмоциональная связь между личностью казака-кадета и культурой казачества, содержанием которой является переживание своей тождественности с объектом идентификации.

*Этическая функция* музыкальной культуры казачества проявляет себя в том, что ее можно назвать школой духовно-нравственного воспитания. В ней содержатся культурные образцы казачества как социокультурной общности. А культурная идентификация предполагает осознанное принятие человеком культурных норм, образцов поведения, ценностных ориентаций с позиций культурных характеристик, принятых в данном обществе, и самоотождествление с ними. То есть музыкальная

культура казачества обеспечивает казаков-кадет базовыми культурными ориентирами, самобытными образами культурной идентичности.

*Социализирующая функция* музыкальной культуры казачества проявляется в том, что она является системой порождения, накопления и трансляции социального опыта, способствует интериоризации казаками-кадетами ценностей казачьей культуры, дает необходимые для осуществления социальной деятельности знания, умения, навыки, моральные принципы, то есть способствует социализации членов социокультурной общности – казаков-кадет (стереотипы поведения и социальные установки являются содержанием культурной идентичности человека).

*Мировоззренческая функция* музыкальной культуры казачества связана с картиной мира, мироощущением человека. В современных культурологических и музыковедческих исследованиях Е. М. Белецкой, А. Ф. Григорьевой и Т. С. Рудиченко показывается, что песенный фольклор казачества является моделью этнической картины мира казаков и средством ее формирования. Так, исторические песни казаков отражают подлинные исторические события, изменение социально-экономических условий жизни и трансформацию (эволюцию) казачьего мировоззрения. Казачий музыкальный фольклор наполнен героями, представляющими собой определенный социальный эталон. Это «добры молодцы», «удалые», «лихие», «злые, храбрые», «герои все вместе и каждый отдельно», «слуги верные Царя-батюшки» и т. д. В образе казака раскрывается стержневая идея, определяющая суть казачества, – архаическое отождествление мужчины и воина (Е. М. Бородина). Таков атаман Ермак Тимофеевич, герой войны 1812 г. генерал М. И. Платов, атаман И. Ф. Некрасов, донской казак Ф. Агуреев, российские полководцы Петр I, А. В. Суворов, М. И. Кутузов и другие великие русские военачальники, под предводительством которых защищалась независимость России. Таким образом организуется самосознание личности казаков-кадет, им предоставляется набор готовых символов, с которыми они могут себя ассоциировать и тем самым осознавать свое состояние. Музыкальная культура казачества обеспечивает казаков-кадет образцами для положительных и отрицательных идентификаций.

*Кумулятивная функция* музыкальной культуры казачества реализуется в накоплении, хранении, обобщении в индивидуальных образах ценностно-познавательного кругозора казачьей культуры. Отобранные и одобренные социумом, получившие в му-

зыкальной культуре внеличностный статус квазисубъекты искусства оказываются моделями самого социума, его самосознанием как некоего целостного организма. Это иллюстрирует тезис А. В. Тороповой о том, что музыка – это «внешняя память» человечества, сохраняющая в музыкальных произведениях антропологически значимые психические программы, состояния, процессы, образы, переживания, которые могут быть утеряны «внутренней» памятью», даже бессознательной, родовой памятью индивида (11, с. 132).

*Аксиологическая функция* музыкальной культуры казачества состоит во всестороннем, синтезирующем все типы ценностей, духовно-ценностном освоении казаками-кадетами мира и внедрении полученной информации в их мировоззрение «в соразмерных психике человека формах». Музыкальная интонация и музыкальное интонирование – один из художественных способов осуществления духовно-ценностного осваивающего мироотношения, специфических способов образного моделирования, осмысления, обобщения и сообщения духовных ценностей действительности. Они являются способами бытия и развития конкретно-исторических систем ценностей и соответствующих им типов мироотношения (3).

*Психотерапевтическая функция* музыкальной культуры казачества реализует себя в отработке эмоциональным переживанием образов, чувств и ситуаций, которые оказываются невостребованными в реальной жизни. Например, уклад современной жизни мало способствует проявлению героизма, альтруизма и т. д. Эти психические проявления казаки-кадеты могут испытать, осваивая музыкальную культуру казачества.

*Нормативно-регулятивная функция* музыкальной культуры казачества определяет нормы и образцы поведения казаков-кадет в ходе процесса интериоризации культурных ценностей казачества.

Все вышеизложенные функции, которые реализует музыкальная культура казачества в образовательном процессе, смыкаются в одной – идентификационной, которая позволяет казакам-кадетам ощутить свою принадлежность к казачеству через общие с ним социокультурные ценности, символы, модели поведения и т. д., на основании чего возникает эмоциональная связь, объединяющая казаков-кадет в единый организм, спаянный с культурой казачества.

Таким образом, музыкальная культура казачества является средством культурной идентификации казаков-кадет. Она является коммуникативным средством, интегрирующим в себе информацию многих поко-

лений (духовный и практический опыт, конфессиональные, этические, эстетические представления, историю, мировоззрение, ментальность, своеобразную «картину мира»), существующую в коллективной памяти казачества, которая объективизируется посредством слова и звука в персонифицированных образах казачьей музыкальной культуры (что способствует формированию когнитивного компонента культурной идентичности казаков-кадет). Эмоционально воздействуя на сознание личности казаков-кадет, музыкальная культура формирует у них эмоционально-ценностное отношение к нравственным, идеологическим, эстетическим явлениям культуры казачества, способствует установлению эмоциональной связи казаков-кадет с художественными

образами, содержащимися в ней, накоплению музыкального опыта, включающего эмоционально-ценностный опыт переживаний, набор типичных эмоций, отражающих духовно-психическую жизнь казачества, и интериоризации казаками-кадетами базовых казачьих ценностей и идеалов, нашедших в ней художественно-образное отражение (эмоционально-ценностный компонент культурной идентичности). Как источник смысложизненных ценностей и моделей поведения, музыкальная культура является важной сферой для осуществления самореализации казаков-кадет (деятельностно-творческий компонент культурной идентичности). Как явление духовной культуры, музыка несет в себе способность объединять людей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутова Ю. А. Культура воспоминания и история памяти // История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени / отв. ред. Л. П. Репина. М. : Круг, 2006.
2. Ассман Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / пер. с нем. М. М. Сокольской. М. : Языки славянской культуры, 2004.
3. Закс Л. А. О культурологическом подходе к музыке // Музыка – культура – человек : сб. науч. тр. / отв. ред. М. Л. Мугинштейн. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988.
4. Земцовский И. Апология слуха // Музыкальная академия. 2002. № 1.
5. Иванов В. В. Искусство как средство выражения этнической идентичности : дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2006.
6. Коломиец Г. Г. Функции музыки в социуме // Фундаментальные проблемы культурологии : в 4 т. Т. 4. Культурная политика / отв. ред. Д. Л. Спивак. СПб. : Алетей, 2008.
7. Концепция духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся в казачьих кадетских корпусах. М., 2011. URL: <http://donskoi.org/news/1829.html>.
8. Марков А. П. Аксиологические и антропологические ресурсы национально-культурной идентичности : дис. ... д-ра культурологии. СПб., 2000.
9. Рудиченко Т. С. Донская казачья песня в историческом развитии : автореф. ... дис. д-ра искусствоведения. М., 2005.
10. Сохор А. Н. Социология и музыкальная культура. М. : Советский композитор, 1975.
11. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учеб. пособие. Изд. 3, испр. и доп. М. : Учеб.-метод. центр «Граф-Пресс», 2010.
12. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие. СПб. : Лань, 2000.

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

**Цепенникова Алла Николаевна,**

преподаватель, Лесной филиал Уральского института экономики, управления и права; аспирант, кафедра современной русской литературы, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 624202 г. Лесной, ул. Чапаева, д. 2; e-mail: semuhkina@mail.ru.

### ИСКУССТВО БЫТЬ СЧАСТЛИВЫМ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАССКАЗОВ Н. А. ТЭФФИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 11 КЛАССЕ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** счастье; мещанство; рассказ; Тэффи; литература эмиграции.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблемам нравственного воспитания на уроках литературы в старших классах. На материале рассказов писательницы Тэффи («Человекообразные» и «Крылья») анализируются следующие вопросы: когда и какой человек может быть счастливым, от чего зависит счастье? Приводится соответствующий план-конспект урока по литературе.

**Tsepennikova Alla Nikolayevna,**

teacher, Lesnoy Branch of Ural Institute of Economics, Management and Law; Post-graduate Student, the Chair of Modern Russian Literature, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### ABILITY TO BE HAPPY: EDUCATIONAL POTENTIAL OF STORIES BY N. A. TAFFY AT LITERATURE LESSONS IN 11 GRADE

**KEY WORDS:** happiness; narrow-mindedness; story; Taffy; emigration literature.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problems of moral education at literature lessons in high school. On a material of the stories by the writer Taffy ("Humanoid" and "Wings") the following questions are analyzed: when and what kind of person can be happy, what happiness depends on? The corresponding plan for the lesson of literature is provided.

Литературное творчество неотделимо от проблемы Человека. Мотивы гуманизма, человеколюбия, морально-нравственные, философские проблемы, вопросы поиска личностью счастья, смысла жизни, гуманного отношения к человеку красной нитью проходят через всю русскую литературу. Одной из проблем, которые волновали и, очевидно, будут волновать человечество на протяжении всего времени его существования, является проблема нравственного выбора человека, определения им своего мироотношения, системы ценностей, и, конечно, проблема счастья, поиск ответа на вопросы, когда человек может быть счастливым и что для этого нужно.

Проблема нравственного поиска очень остро звучит в творчестве писательницы начала XX в. Н. А. Тэффи. В качестве материала для сопоставительного анализа были выбраны два произведения – «Крылья» (1924) и «Человекообразные» (1911). Эти рассказы могут использоваться на уроках литературы в 11 классе при изучении темы «Литература русского зарубежья», а также при проведении внеклассного мероприятия в форме диспута на тему «Когда человек может быть счастливым?».

В рассказе «Человекообразные» отражены размышления писательницы о нравственной природе людей. С точки зрения автора, все делится на собственно людей и «человекообразных», которые, в свою очередь, подразделяются на человекооб-

разных высшего и человекообразных низшего порядка. По замечанию Л. Спиридоновой, «в своих рассказах она высмеивала вездесущее мещанство, которое виделось ей в образах человекообразных, выставляла на всеобщее обозрение человеческие пороки: лень, глупость, жадность, зависть, подлость» (6, с. 12).

В образах «человекообразных» запечатлены пошлость, посредственность и конформизм, которые поглощают всё большее количество людей, превращая их в человекообразных – индивидов, лишенных творческого начала, погруженных в мелочную суету. У человекообразных также атрофированы чувства: «Детей они ласкают мало. Больше «воспитывают», у них узкий умственный кругозор, они примитивны и не способны создать новое: «...творчества у человекообразных быть не может, потому что у них нет великого Начала. В этом их главная мука» (9, с. 150). Интересы «человекообразных» замыкаются в узком круге бытовых жизненных потребностей. Отличительная черта «человекообразных» – отсутствие чувства юмора: «Человекообразное ненавидит смех» (Там же, с. 152); «В театре на представлении веселого водевиля или фарса – прислушайтесь: после каждой шутки вы услышите два взрыва смеха. Сначала засмеются люди, за ними человекообразные» (Там же, с. 153).

Таким образом, человек и человекообразное – это два противоположных типа человеческого сознания, два способа жить.

При этом мировоззрение человека оказывается вытесняемым мировоззрением «человекообразных» в связи с тем, что постоянно растет количество последних: «Они крепнут все более и более и скоро задавят людей, завладеют землей. Уже много раз приходилось человеку преклоняться перед их волей, и теперь уже можно думать, что они сговорились и не повернут больше за человеком, а будут стоять на месте и его останвят» (Там же, с. 154). «Человекообразное» обладает чертами человека («Первые до того приспособились к духовной жизни, так хорошо имитируют различные проявления человеческого разума, что для многих поверхностных наблюдателей могут сойти за умных и талантливых людей» (Там же, с. 150)), однако они у него оказываются шаблонными, мелочными, приобретают мещанские очертания. В «человекообразных» отсутствует зерно человечности, предпосылки для развития, личностного роста. Следовательно, «человекообразное», лишенное человеческой – творческой – сути, не может быть полноценным человеком, и, как следствие, полноценно реализованной и счастливой Личностью.

В рассказе «Крылья» (посвященном Вере Зайцевой, жене писателя Бориса Зайцева) представлены два контрастно противопоставленных женских образа, две жизненные позиции, два типа мироотношения. Обе героини рассказа – эмигрантки из России, соответственно у них одна и та же основная проблема – материальная, т. е. постоянное отсутствие средств к существованию. Однако отношение к проблеме, как и к жизни в целом, у этих двух героинь диаметрально противоположно. Автор намеренно усиливает контраст при изображении женских типов. Вот как рисуется первая гостья: «Она вошла на своих тонких, как шпилька, кривых ногах, села, подкрючила левую ногу под стул, скосила глаза козлом и заскрипела» (10, с. 223), «Она скрипела долго. Какая-то птица скрипит так по ночам – цесарка, что ли? Розы в бокале потемнели и скрутили лепестки. Каминное зеркало замутилось. Посреди оконного стекла заплесал паук и выпустил длинную серую паутину...» (Там же, с. 224). Таково описание первой героини, которая рассказывает, как ее муж, бывший на родине, в России, профессором, потратил последние три франка, чтобы посетить лекцию по вопросу, которым ранее сам занимался. В монологе первой героини переданы чувства недовольства, осуждения («А теперь ни денег, ни профессорства, так и надо соображать, а не фыркать на нужных людей...» (Там же, с. 224)).

Затем Н. Тэффи по контрасту рисует еще один женский образ: «Но дверь рас-

пахнулась, и влетел в нее смех. Золотистые кудерьки, радость, серые чулки на стройных ногах, мохнатое перышко на шляпе, пестрая подкладка, поцелуи, губная помада – вихрь» (Там же, с. 224). Новая гостья тоже рассказывает о потере денег: ее муж (художник) последние двести франков отдал незнакомому соотечественнику, попросившему о помощи, и теперь у них не осталось ни франка. Однако тон и настроение совершенно иные: «Как вы думаете? Андрей-то ведь ему все двести и отдал! Ну, подумайте только! Все, все, что в доме было. Ну, не прелесть ли он! Ей-богу, вот не поверите – пятнадцать лет мы женаты, а я в него влюблена, как в первый день. Ведь, правда, чудесный какой? Замечательный человек! Ах, милая, я ведь только на одну минутку. Дайте я вас поцелую! Лечу дальше!» (Там же, с. 225).

Как и в рассказе «Человекообразные», в рассказе «Крылья» затронута нравственная проблема: при каких обстоятельствах и какой человек может быть счастливым? Тэффи не случайно приводит две аналогичные ситуации (утрата денег), однако восприятие случившегося у героинь различно. Писательница показывает, что при аналогичных обстоятельствах один человек может быть несчастен, недоволен и раздражен, а другой – способен посмотреть на ситуацию с легкостью, пониманием, сочувствием, любовью к близкому.

Таким образом, по мнению Н. А. Тэффи, состояние счастья зависит от ценностных установок человека, от того, что он считает ценным в жизни, а чем может пренебречь, а также от установки самого человека на счастье, его желания чувствовать себя счастливым.

Приведем **примерный ход урока:**

**1. Слово учителя** о понятии «счастье» и его сути, о разном понимании счастья людьми и о трудности дать ему однозначное определение. Учитель предлагает ребятам вспомнить пословицы и поговорки, примеры из произведений XIX в. (например: *Счастье тому бывает, кто в труде да в ученье ума набирает; Не родись красивой, а родись счастливой; Счастье – что солнышко, улыбнется и скроется; Каждый – сам кузнец своего счастья; Не в деньгах счастье; Наше счастье в наших руках* и др. Можно вспомнить, какие варианты счастья представлены в поэме Н. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», рассуждения Ивана Ивановича в финале рассказа Чехова «Крыжовник»). Проблема счастья/несчастья возникает, как правило, в кризисные периоды жизни, в ситуации важного нравственного выбора. Такой катастрофичной эпохой для многих русских интеллигентов

стала послереволюционная действительность, побудившая их покинуть родину.

**2. Краткий рассказ учителя** о своеобразии творческой индивидуальности Н. А. Тэффи, этапах ее творческого пути. (Надежда Александровна Лохвицкая (1872–1952) выступала в печати под псевдонимом «Тэффи». Литературный дебют состоялся лишь в тридцатилетнем возрасте, но писать Надежда Лохвицкая начала еще в детстве. Тэффи обладала талантом говорить на любую тему легко и изящно, ее произведения пронизаны неподражаемым юмором, глубоким психологизмом, выявляющим скрытые стороны характеров персонажей. В 1910 г. выходят два тома «Юмористических рассказов» Тэффи, имевшие большой успех у читателей и вызвавшие положительные отклики в печати. Затем последовали сборники «И стало так...» (1912); «Дым без огня» (1914); «Неживой зверь» (1916). Писала и критические статьи, и пьесы. Не приняв Октябрьской революции, в 1920 г. эмигрировала в Париж, где печаталась в газетах «Возрождение», «Последние новости», выступала с фельетонами, обнажающими истинное положение и реалии жизни русских эмигрантов: «Наши за границей» и «Ке-фер?». «Ее герои добры, отзывчивы, наивны и очень общительны» (1, с. 191). На родину писательница так и не вернулась, проведя последние годы жизни в нужде и одиночестве. Умерла 6 октября 1952 г. в Париже. «Ее юмор, кажущийся созерцательным и добродушным, оставляет в душе глубокие незаживающие царапины, а сатира поражает меткостью и остротой» (6, с. 12).)

**3. Беседа по вопросам** (предварительно в качестве домашнего задания учащимся нужно прочитать рассказы Тэффи «Человекообразные» и «Крылья»).

- По каким признакам Тэффи различает собственно людей и «человекообразных»?
- Какие два разряда человекообразных характеризует Тэффи? Что их различает, а что объединяет?
- Почему автор сатирически изображает «человекообразных»? Найдите в тексте приемы зооморфизма (уподобления животным).
- Как трактует Тэффи трудолюбие человекообразных, их любовь к искусству и знанию?
- Опасны ли человекообразные для общества или, наоборот, они помогают обществу сохраниться, выжить в тяжелых (катастрофических) обстоятельствах? Исчез ли этот тип из сегодняшней жизни? Какова роль цитат из Библии в рассказе?

- Словарная работа с лексемами «пошлость», «мещанство», «обыватель», «хамство» (предварительно в качестве домашнего задания учащимся нужно было выяснить значение данных слов по словарям). Найдите в рассказе «Человекообразные» слово «пошлость». Кому оно приписано? Сравните со значением этого слова дефиниции, приведенные в словарях. В каком значении используют слово «человекообразные»? Синонимичны ли слова «пошлый», «мещанский», «обывательский»? Изменилось ли их значение сегодня? Можно обратиться к трактовке слова «хам» в книге Г. Ч. Гусейнова «Нулевые на кончике языка. Краткий путеводитель по русскому дискурсу» (2).
  - В чем, по мнению Тэффи, заключается суть *настоящих* людей?
  - Справедливо ли, с вашей точки зрения, деление людей на два разряда, проделанное Тэффи? Вспомните примеры литературных героев, презирающих «толпу». Можно ли сказать, что Тэффи возвеличивает «героев»?
  - Как трактует Тэффи роль смеха в жизни человека?
  - Когда, по мнению Тэффи, у человека вырастают «крылья» счастья?
4. С позицией Н. Тэффи переключается трактовка человека в творчестве М. Цветаевой. Следует **выразительное чтение стихотворения Цветаевой «Если душа родилась крылатой» (1918).**

*Если душа родилась крылатой –  
Что ей хоромы – и что ей хаты!  
Что Чингис-Хан ей и что – Орда!  
Два на миру у меня врага,  
Два близнеца, неразрывно – слитых:  
Голод голодных – и сытость сытых!*

После прочтения стихотворения ребятам предлагается ответить на вопрос:

- Что, по мнению поэтессы, значит выражение «крылатая душа»? Всегда ли связаны «крылатость» и «счастье», может ли одно существовать без другого?
- 5. Дискуссия** на тему: «Согласны ли вы с Н. А. Тэффи, полагавшей, что счастье зависит от самого человека?». Свое мнение учащиеся должны аргументировать.
6. Если позволит время, можно зачитать, а еще лучше – послушать и посмотреть (3) фрагмент из «Книги раздумий и тихих созерцаний» русского философа Ивана Ильина (ставшего эмигрантом после высылки в 1922 г. на так называемом «философ-



ском пароходе» – еще одна горькая страница русской послереволюционной поры).

### СЧАСТЬЕ

*Что ты имеешь в виду, друг, что ты хочешь, когда говоришь о счастье? – «Вполне естественно: здоровья, чтобы требовать всего, богатства, чтобы все мочь; власти, чтобы всего достичь. Вот я и счастлив!»*

*Счастлив? Едва ли! Лишь тогда ты поймешь, что тебе не хватает самого существенного; что ты бредешь по большой и широкой дороге разочарования.*

*Прежде всего здесь нет ничего «естественного»: дающие счастье условия жизни точно так же различны, как и люди. Из-за богатства и власти можно стать таким несчастным, что будешь стремиться к смерти. И только больному здоровью кажется счастьем. Ведь мир полон здоровыми, богатыми, могущественными людьми, которые в отчаянии ищут счастья. Ты разве этого не замечал?*

*«Требовать всего!» Бедняга! «Всего» ты никогда не достигнешь; ведь счастье – не вечная гонка, не охота за абсолютной невозможностью. Если хочешь счастья, научись искусству лишений. И больной требует отнюдь не «всего», а лишь «здоровья»; и если он не соблюдает меру в «здоровом», то скатывается в болезнь, чтобы вынести из болезни для себя немного мудрости, без которой счастье невозможно. И наконец: чего ты хочешь – вечно требовать или что-то и получать? Ибо без получения нет покоя, а без покоя нет счастья...*

*«Богатство, чтобы все мочь». Ты не настолько дитя, чтобы думать, что богатый «все может»? Он может лишь купить! А ведь лучшее в жизни не продажно. Продажное счастье вовсе не счастье, оно скорее – разочарование и несчастье.*

*Богатый может ослепить, тогда возникают видимость и обман; и это ты называешь счастьем? Богатство дает роскошь; и ты настолько наивен, чтобы воображать, что роскошь и счастье идентичны? Значит, ты не знаешь, каким глупо несчастным, каким жалким можно быть в пышности и великолепии...*

*И – «власть, чтобы всего достичь»... Разве ты так близорук, чтобы не видеть, что власть налагает на человека невероятное бремя разных «должен» и «обязан»? Это бремя настолько велико, что у него нет времени вспомнить о своих «смею» и «могу». Необходимость власти подавляет ее свободу. Глядя снизу, наивный чудак-человек восклицает: «Боже, чего только он не может!» Глядя вниз, властелин вздыхает: «Боже, чего только я не терплю, за что только не отвечаю и сколько всего мне нельзя!» Ибо его большое «могу» есть лишь скудный отблеск его изнуряющего долга. Лишь у злых властителей, у тиранов, дело обстоит по-другому. Не подумай ли мне, что ты считаешь счастьем тиранство?.. Видишь: от всей твоей «естественности» не осталось и следа. Так, вероятно, случается со всеми: сначала нам кажется, что мы точно знаем «наше счастье»; затем выясняется, что мы его никогда не знали... Поэтому какое тщеславие – гоняться за определенно мнимым «счастьем».*

*Хочешь узнать секрет счастья? Так послушай.*

*Счастье нельзя поймать. Не ищи, не гоняйся за ним, оставь старания и мучения! Счастье приходит само. Но не жди его, не вопрошай о нем, не требуй ничего! Ищи чего-нибудь другого: чего-нибудь верного, великого, за что стоило бы жить, бороться и умереть. Посвяти себя этому делу с любовью, живи им так самоотверженно, как только сможешь; служи ему верно и самозабвенно, но не ищи «счастья»...*

*И в один прекрасный день ты обнаружишь, что на правом плече твоём сидит орел и нашептывает тебе на ухо святые, возвышенные вещи. С этого мгновения ты будешь счастлив; даже тогда, когда тебя постигнет личное несчастье; потому что орел подымет тебя над несчастьем и даст тебе блаженное утешение.*

*Ты этого не можешь? Или ты этого не хочешь? Тогда пребывай в заблуждении и дальше. Ты предупрежден.*

**7. Домашнее задание:** написать краткое сочинение-рассуждение на тему «Как я понимаю счастье?».

### ЛИТЕРАТУРА

1. Барковская Н. В. Страна без территории: русские парижане в изображении Н. А. Тэффи // Русское зарубежье – духовный и культурный феномен : материалы Междунар. науч. конф. М., 2003. Ч. 1.
2. Гусейнов Г. Ч. Нулевые на кончике языка. Краткий путеводитель по русскому дискурсу. М. : Дело : РАНХиГС, 2012.
3. Ильин И. А. Счастье. URL: <http://rutube.ru/video/50d2022362de29c2b07172cb61e6c99/> (дата обращения: 31.07.2013).
4. Мочильская Л. И. Рассказы Тэффи. Комизм и трагизм человеческой жизни // Русское зарубежье : учеб. кн. для учителя по использованию материалов хрестоматии. Пермь : Книжный мир, 2002.
5. Одоевцева И. О Тэффи // Русская литература в эмиграции / под ред. Н. Полторацкого. Питтсбург, 1972.

6. Спиридонова (Евстигнеева) Л. А. Из книги «Русская сатирическая литература начала XX века». М. : Наука, 1977.
7. Струве Г. П. Русская литература в изгнании / Глеб Струве. 3-е изд., испр. и доп. Краткий биографический словарь русского зарубежья / Р. И. Вильданова, В. Б. Кудрявцев, К. Ю. Лаппо-Данилевский ; вступ. ст. К. Ю. Лаппо-Данилевского. Париж : YMCA-Press ; М. : Русский путь, 1996.
8. Трубилова Е. М. Тэффи // Литература русского зарубежья, 1920–1940. М., 1993.
9. Тэффи Н. А. Юмористические рассказы. Из «Всеобщей истории, обработанной “Сатириконом”» / вступ.ст., сост., подг. текста, коммент. Д. Д. Николаева. М. : Худож. литература, 1990.
10. Тэффи Н. А. Житье-бытье: рассказы. Воспоминания. М. : Политиздат, 1991.
11. Творчество Н. А. Тэффи и русский литературный процесс первой половины XX века / редкол.: Михайлов О. Н., Николаев Д. Д., Трубилова Е. М. М. : Наследие, 1999.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Барковская.

**Черкесова Екатерина Владимировна,**

аспирант, кафедра педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; преподаватель социальных дисциплин, Областной педагогической техникум олимпийского резерва (Ульяновск); 432026, г. Ульяновск, проспект 50-летия ВЛКСМ, 25; e-mail: ketcher2009@rambler.ru.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гражданственность; патриотизм; ценности личности; качества личности; подростковый возраст; сенситивность.

**АННОТАЦИЯ.** Формирование гражданско-патриотических качеств личности школьника невозможно исследовать без обращения к особенностям его возраста, без их анализа с точки зрения сенситивности в аспекте формирования указанных качеств. Подростковый возраст является переломным, кризисным этапом личностного развития, но одновременно и жизненно важным.

**Cherkesova Ekaterina Vladimirovna,**

Post-graduate Student, Chair of Pedagogy, Ulianovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulianov; Teacher of Social Subjects, Regional Pedagogical College of Olympic Reserve (Ulianovsk).

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF CIVIL AND PATRIOTIC QUALITIES  
OF TEENAGERS' PERSONALITY**

**KEY WORDS:** citizenship; patriotism; values; the qualities of the personality; teen age; sensitivity.

**ABSTRACT.** Formation of civil and patriotic qualities of a pupil can not be investigated without reference to the characteristics of age, to which the pupil belongs, it is important to analyze them from the point of view of the sensitive age to their formation. Teen age is a turning point, a crisis in terms of personal development, and it is vitally important.

Гражданское и патриотическое воспитание школьников сохраняют свою актуальность, обусловленную как объективной потребностью общества и государства в сознательных и активных гражданах и патриотах, так и потребностью личности в самореализации гражданственности и патриотизма как личностных интегративных качеств. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования акцентирует внимание педагога на ряде моментов, которые напрямую связаны с задачами гражданского и патриотического воспитания: стандарт направлен на обеспечение формирования российской гражданской идентичности обучающихся; ориентирован на приобретение выпускником следующих личностных характеристик («портрет выпускника основной школы»): «...любящий свой край и своё Отечество, ... уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции, социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством» (4).

Исторически сложилась ситуация, когда патриотическое и гражданское воспитание школьников рассматривали в теории и осуществляли в педагогической практике отдельно: П. Ф. Каптерев (гражданско-правовое направление), Н. Н. Иорданский (нравственно-правовое воспитание),

П. Блонский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский (воспитание гражданина и воспитания патриота), Б. Лихачев, В. А. Сластенин, И. П. Подласый (выделяют гражданское и патриотическое воспитание как отдельные виды воспитания) и др. Развитие идей гражданского и патриотического воспитания имеет свою историю, эволюцию и обусловлено по меньшей мере следующими причинами.

Во-первых, специалисты объясняют сложившуюся ситуацию тем, что в основе каждого вида воспитания преобладает определенный содержательный компонент: в гражданском – правовой или этики-правовой, в патриотическом – нравственный или духовно-нравственный.

Во-вторых, гражданское воспитание связывают с потребностью человека как гражданина реализовать свои права, обязанности, гражданскую позицию, правовую культуру, проявить гражданское самосознание, гражданскую компетентность в государстве и обществе, а патриотическое воспитание традиционно связывают преимущественно с воспитанием готовности человека служить Родине, своему народу.

В-третьих, реальный педагогический опыт отечественной школы демонстрирует разделение воспитания патриотов и граждан (В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, А. Н. Тубельский и др.), это соответствует лучшим традициям воспитательной системы отечественной школы.

В-четвертых, научные поиски и разработка педагогических проблем традиционно велись «на своем поле», раздельно по видам воспитания (нравственное, идейно-патриотическое, эстетическое, гражданское и др.), что обуславливалось научными подходами. В педагогике изучать предмет исследования во всех отношениях, аспектах, особенностях и т. д. было вполне необходимо и оправданно, а в педагогической практике разделялись подходы к планированию и организации воспитательной работы по видам воспитания.

Сегодня, на наш взгляд, пришло время, когда и для общества, и для государства, и для личности выпускника школы важнее не противопоставлять гражданское и патриотическое воспитание, гражданские и патриотические качества личности школьника, а рассматривать их в единстве как взаимосвязанные и взаимодополняющие составляющие воспитания личности школьника, имеющие общие и особенные черты.

Необходимость воспитания гражданско-патриотических качеств личности школьника, на наш взгляд, следует объяснить рядом причин. Во-первых, признание необходимости целостного развития человека ориентирует педагога видеть взаимосвязь всех качеств и свойств личности. В частности, патриотические чувства школьника и патриотическое отношение не исключают, а предполагают активную гражданскую позицию (и наоборот) и др.

Во-вторых, как виды воспитания патриотическое и гражданское воспитание выделяются в соответствии с содержанием воспитания, которое «строилось» и определялось с опорой на общую цель и задачи всего воспитания школьников и воспитательного процесса в конкретной школе. Появление новых подходов к содержанию воспитания, к примеру ценностного, побудило педагогов уйти от прямой «привязки» к отдельным видам воспитания, поскольку ценности представляют собой интегрированную сущность, связанную с развитием патриотических и гражданских качеств школьников, их нравственности (один из первых и ярких примеров этого – воспитание в школе № 825 г. Москвы, в школе В. А. Караковского).

В. А. Сухомлинский считал, что достойный гражданин является патриотом своего государства, а патриотизм основан на духовном компоненте (2, с. 199).

В-третьих, в реальной жизни человек, являясь гражданином своего государства, либо проявляет себя как патриот, либо нет; свои патриотические качества, позицию он проявляет через гражданские намерения, и его гражданские поступки связаны с патриотическими качествами.

Исходя из позиции взаимосвязанности и взаимообусловленности патриотических и гражданских качеств личности школьника, опишем сущность патриотизма (патриотичности) и гражданственности, которые, по нашему мнению, необходимо представить как интегративную характеристику или интегративное качество личности человека.

*Патриотизм* – это качество человека, которое по своей сущности является интегративной характеристикой выражения отношений любви, преданности, верности, долга перед своим Отечеством, народом; это качество не противоречит гражданским устремлениям и проявлениям человека. Складывается оно из ряда качеств патриотической направленности и соответственно формируется через воспитание этих качеств.

*Гражданственность* – это качество человека, которое является интегративной характеристикой активной самореализации человека в гражданской жизнедеятельности в интересах самого человека и общества и не противоречит патриотическим качествам человека.

Цивилизованного человека отличает слитность патриотической и гражданской направленности личности, что позволяет вести речь о гражданско-патриотических качествах личности, их формировании в школьном возрасте, о поиске эффективных педагогических средств формирования гражданско-патриотических качеств, в частности у школьников подросткового возраста. К гражданско-патриотическим качествам личности подростка мы относим чувства уважения к традициям, признательности и благодарности нашим отцам и дедам, почитания народных святых (памятники героям, народные праздники); гордости за достижения граждан страны и родного края, любовь к родине, желание жить на родине, желание приносить пользу родине, желание изменить жизнь в стране к лучшему; чувство гражданина, желание выполнять свой гражданский долг, желание участвовать в гражданских акциях, желание выражать свою гражданскую позицию.

Формирование гражданско-патриотических качеств личности школьника невозможно исследовать без обращения к возрастным психологическим особенностям, без их анализа с точки зрения сенситивности в аспекте формирования указанных качеств. Формирование гражданско-патриотических качеств личности школьника невозможно исследовать без обращения к особенностям его возраста. Подростковый возраст является переломным, кризисным этапом личностного развития, но одновременно и жизненно важным.

На фоне физиологических изменений у ребенка происходит и ценностно-смысловой кризис, который сводится к поиску смысловых ориентиров. Задача педагога на данном этапе – помочь подростку выбрать направление ориентации в заданных качествах гражданина и патриота с помощью организации социальных ситуаций с использованием социокультурного и образовательного пространства учреждений культуры, науки, образования, одним из которых является музей.

Коммуникация, в которой так нуждается в этот период подросток, так как общение – это ведущая деятельность, возможна за счет раздвижения образовательных рамок школы, где ребенок может проявить себя только в соответствии с заданным статусом ученика. Попадая в музейное пространство, подросток наблюдает панораму образцов социальных ролей, гражданской позиции, социально одобряемых, принимаемых патриотических поступков, совершенных людьми. Вместе с тем организация взаимодействия в музейном пространстве на основе активных и интерактивных экскурсионных методов позволяет подростку включиться в это взаимодействие и принять на себя роли исследователя, экскурсовода, коммуникатора. Это позволяет удовлетворить возрастные потребности в общении и встрече с образами гражданской ответственности и патриотизма, а также формировать навыки социального взаимодействия.

Например, в музее «Симбирская засечная черта» подросток не столько слушатель, сколько «стрелец», который «основывает город-крепость» Симбирск. Он эмоционально переживает состояние своего «героя» или исторического персонажа, когда берет в руки оружие XVII в., поднимается на смотровую башню, вступает в диалог с другими «стрельцами» по поводу укрепления засечной черты и т. д., что обеспечивается интерактивностью экскурсии.

В Музее Симбирской классической гимназии подросток – гимназист XIX века, который учится осваивать столь далекие и непохожие на современные учебные дисциплины. В музейном пространстве ребенок примеряет на себя статусную роль. Задача музейного педагога – синтезировать в одной экскурсии оценочно-эмоциональный и личностно-деятельностный подходы к организации экскурсионной встречи с подростками. Ребенок, находясь в музее, совершает для себя внутренние или личностные открытия, связанные с эмоциональными переживаниями.

В подростковом возрасте, как отмечает психолог И. А. Зимняя, специфическая социальная активность заключается в боль-

шой восприимчивости, сенситивности к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях (1, с. 176). Педагогу и музейному сотруднику важно помнить о том, что в процессе социального созревания и самоопределения у подростка последовательно проявляются следующие позиции: сначала – «Я в обществе», затем – «Я и общество» (позиция Д. И. Фельдштейна; см.: 3, с. 127). С учетом этого очень значимым для становления гражданско-патриотических качеств подростков представляется создание в музее образов проявления патриотизма, гражданственности, ценностей гражданской жизни.

В музее ведущим остается «экскурсионный метод», как его называют в музейной педагогике. Экскурсия как синтез ряда методов, погружение в широкий мир человеческой культуры и природы не только учит подростка видеть то, на что он смотрит, но и воспринимать и оценивать важность и значимость наблюдаемого, выражать ценностное отношение к наблюдаемому. Экскурсия направлена на пробуждение эмоционально-чувственного отношения у школьника, формирует ценностное отношение к окружающему миру, чувство уважения к традициям, достижениям земляков, чувство восхищения успехами и преобразованиями, чувство признательности и благодарности нашим отцам и дедам, вызывает эмоциональную отзывчивость к образам проявленных патриотизма и гражданской ответственности.

В любом школьном музее, который создается самими детьми совместно с педагогами, существуют условия для гармоничного формирования гражданско-патриотических качеств у школьников. На базе МБОУ СОШ № 62 г. Ульяновска создан музей «Подвиг», посвященный не отдельному событию в истории нашей Родины, а героям, личностям. Здесь школьники узнают о людях, совершивших подвиг во имя Отечества. Перед глазами ребят – образы людей, чья жизнь или поступок, подвиг доказывают неразрывность, слитность гражданина и патриота в одном человеке. На протяжении десяти лет школьный музей систематически ведет воспитательную работу по формированию гражданско-патриотических чувств у подростков.

Помня о том, что отрочество, как и другие возрастные периоды, неоднородно, стадийно в своем развитии (на это указывают такие ученые, как И. А. Зимняя, Д. И. Фельдштейн, В. А. Караковский, А. В. Петровский), педагог и сотрудник музея учитывают ярко выраженную эмоциональность младшего подростка (В. А. Ка-

раковский), потребность в общественном признании, в социально одобряемой полезной деятельности среднего подростка (Д. И. Фельдштейн), доминирующую готовность проявить себя, применить свои силы старшего подростка (Д. И. Фельдштейн; см.: 3, с. 131–138).

Среди используемых в музее форм работ следует особо остановиться на встрече с героями событий. Многие музеи систематически приглашают военных, заслуженных деятелей искусства и культуры. Краеведческий музей им. И. А. Гончарова в г. Ульяновске ежегодно проводит праздник в честь знаменитого земляка. Школьники и взрослые участвуют во встречах с потомками И. А. Гончарова, писателями и поэтами.

В Музее градостроительства и архитектуры Симбирска – Ульяновска встречи с художниками-архитекторами и живописцами создают для школьников образ человека-творца, а само творчество выступает как пример, образец созидания во благо Родины. В историко-музейном комплексе «Быт, торговля и ремесла Симбирска» реализуется программа «Всякое ремесло честно», в рамках которой школьников учат работать с таким природным материалом, как глина: замешивать тесто, готовить его к лепке, обжигать в печи и наносить орнамент.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 1999.
2. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М. : Молодая гвардия, 1979.
3. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве времени детства. М., 1997.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2589>.

В подростковой период происходят изменения и в познавательной сфере школьника. У многих подростков активно формируется рефлексивное мышление. Музей как носитель информации стимулирует познание, предлагая видоизменить образовательный процесс, превратить его в увлекательный поиск с помощью экспонатов, музейных фондов, архивных материалов и интерактивных передвижных выставок. Через познание сущности мира, гражданско-патриотических качеств, которые проявили другие люди, оставшиеся в памяти народа, мы также формируем гражданские и патриотические качества школьника.

Как видно, психолого-педагогические аспекты формирования гражданско-патриотических качеств личности подростка состоят в педагогическом осмыслении психологических особенностей подросткового возраста, в частности аспектов эмоционального, интеллектуального, социального развития, в использовании и учете данных особенностей с точки зрения сенситивности к воспитанию гражданско-патриотических качеств у подростков как в школе, так и в музее, в обеспечении педагогических условий и педагогического сопровождения для проявления гражданско-патриотических качеств подростков как школе, так и в музее.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. М. Шубович.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.77 + 37.018.11  
ББК Ю957.65

ГСНТИ 14.07.05; 15.41.43

Код ВАК 13.00.01; 19.00.05; 19.00.07

### **Белоусова Наталья Сагидулловна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 366; e-mail: belocour1978@yandex.ru.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психолого-педагогические технологии; детско-родительские отношения.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируются психолого-педагогические технологии коррекции детско-родительских отношений. В имеющихся источниках представлены психолого-педагогические технологии в рамках различных подходов: психоаналитического, гуманистического, бихевиористического. Во многом эти технологии дополняют друг друга, и с этим связано использование элементов различных программ в отечественной практике коррекции детско-родительских отношений.

### **Belousova Natalya Sagidullovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Institute of Psychology, Chair of General Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **PSYCHO-PEDAGOGICAL CORRECTION TECHNOLOGY OF PARENT-CHILD RELATIONSHIP**

**KEY WORDS:** psychological and pedagogical technologies; parent-child relationship.

**ABSTRACT.** An analysis of psychological and pedagogical techniques of correction of parent-child relationships is presented. In different sources several psycho-educational technologies are described within the frameworks of different approaches: psychoanalytical, humanistic, behavioral. In many ways, these technologies complement each other, and this has been attributed to the various elements of the program in the national practice of correction of parent-child relationships.

**В** психологических исследованиях осуществляется поиск путей коррекции детско-родительских отношений. Групповые и индивидуальные формы психологической работы с семьей в настоящее время получили значительное распространение и описаны в различных теоретических традициях.

Наиболее распространены в современной Америке групповые занятия с родителями и детьми. Известно, что семье как институту социализации личности в США уделяется особое внимание. Программы помощи семье реализуются на федеральном уровне и поддерживаются как общественными, так и религиозными организациями. Например, получившая широкую известность программа Т. Гордона (20) «Тренинг эффективного родителя» (ТЭР) проводится при помощи самых различных общественных и социальных организаций. Основу взглядов Т. Гордона на семейное воспитание составляет феноменологическая теория личности К. Роджерса (17), который утверждает, что человеку свойственно стремление к совершенству, которое актуализируется, когда ребенок испытывает любовь, принятие и одобрение со стороны окружающих. В модели Т. Гордона внимание

концентрируется на формировании конструктивных навыков общения родителей. Групповая работа с родителями, по Т. Гордону, сводится к тому, что они должны усвоить три основных умения: слушать, что ребенок хочет сказать; выражать собственные чувства и эмоции, при этом использовать слова, доступные для понимания ребенка; руководствоваться принципом «оба правы» (или «выигрыш – выигрыш») при разрешении конфликтных ситуаций с ребенком. Данная модель основана на идее о том, что проблема должна решаться родителями совместно с детьми. В родительских группах участники учатся активному слушанию, самовыражению, получают навыки ведения беседы.

Модель семейного воспитания Т. Гордона лежит в основе авторских вариантов психотренингов, предложенных американскими психологами Джин и Робертом Байярдами (2), их российскими коллегами Ю. Б. Гиппенрейтер (5), В. А. Рахматшаевой (16).

В «Практическом руководстве для отчаявшихся родителей» (2) авторы предлагают парадоксальный подход к типичным проблемам подросткового возраста, таким как неуспеги в учебе, ложь, конфликты

с родителями, побег из дома, общение с «плохими друзьями» и т. д. По мнению авторов, родителям необходимо прежде всего заняться собой, обратиться к своему внутреннему «Я», основательно пересмотреть формы общения с ребенком.

Основной задачей семейного воспитания, по А. Адлеру (1), является формирование социального интереса, который развивается прежде всего в отношениях ребенка с матерью. Основная задача матери состоит в воспитании у ребенка чувства сотрудничества, стремления к установлению взаимосвязей и товарищеских отношений. Последователем А. Адлера был педагог Р. Дрейкурс (15), который положил начало организации дискуссионных групп из живущих по соседству родителей. Он способствовал разработке идеи «семейного совета» как одного из средств, которое помогает установить атмосферу любви и доверия в семье. Р. Дрейкурс считал, что родителям следует опираться в своей деятельности на такие принципы, как принцип логических и естественных последствий, принцип отказа от применения силы, принцип принятия потребностей детей, а также принцип оказания поддержки детям. Он исходил из того, что родители будут обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение группы, в которой они работают. Основная задача тренера состоит в умелой организации дискуссии, постановке вопросов, которые будут интересовать многих участников родительской группы, причем каждый член группы может периодически принимать на себя роль лидера при обмене информацией, специальными знаниями.

Р. Дрейкурс считает, что основная задача родителей – помочь ребенку стать компетентным человеком, который использует конструктивные средства для формирования чувства собственного достоинства и достижения определенного социального положения.

В русле представлений А. Адлера и Р. Дрейкурса выполнена программа выработки позитивной дисциплины у детей, которую разработали педагоги Д. Нельсон, Л. Лотт и Х. Гленн (13). Ключевые идеи воспитания, по их мнению, состоят в следующем:

- контроль родителей за поведением ребенка (в том числе за принятием обязанностей, ответственности, режима, установленного порядка);
- поддержание чувства достоинства и уважения к себе и ребенку;
- перспективная цель воспитания – формирование здоровой самооценки и жизненно необходимых навыков у детей,

чтобы они были полноправными членами общества, благополучными людьми.

Указанной в последнем пункте целью должны руководствоваться родители в поиске решения бесчисленных проблемных ситуаций, возникающих в сфере детско-родительских отношений. Ключевые категории данной программы – сотрудничество, соучастие; созидательный подход в разрешении проблемных ситуаций; эмоциональная честность; атмосфера принятия, поощрения, одобрения.

В 1950-х гг. в США возникло другое направление групповой работы с родителями, основанное Х. Джайноттом (15), детским психотерапевтом. Центральные идеи и ключевые понятия технологии воспитания Х. Джайнотта сводятся к следующему: полное познание взрослым самого себя, осознание собственных внутриличностных конфликтов; принятие и одобряющее отношение к личности, чувствам ребенка; чувствительность родителей к эмоциональным состояниям и переживаниям ребенка, стремление понять его.

По мнению психотерапевта, родителям необходимо оказать практическую помощь в воспитании ребенка через формирование у них навыков коммуникации и управления поведением детей. В своих работах Х. Джайнотт представил описание трех различных видов групповой работы с родителями: это собственно психотерапия, психологическое консультирование и руководство личностью. Групповая психотерапия особенно необходима тем родителям, которые не в состоянии извлечь никаких конструктивных решений при решении проблем с детьми из психолого-педагогического образования, поскольку их воспитание, ценностные ориентации и установки слишком искажены и не позволяют изменить отклонения в стилях семейного воспитания.

Другие практические психологи используют в своей работе с родителями методы бихевиоральной психотерапии. Применение бихевиоральной модели в процессе групповой работы с родителями предполагает, что родителям придется овладеть специфическими поведенческими методами для достижения и оценки поставленных заранее целей. Сторонники бихевиоризма – В. Берковитц, А. Грациано, Д. Симпсон, Р. Валэр (10) – ориентированы на наблюдаемые и поддающиеся измерению поведенческие реакции, а также факты окружающей действительности, которые поддаются коррекции с помощью техник модификации поведения. Это могут быть контролируемые поведенческие реакции, которые поддаются внешнему наблюдению и фиксации.



В литературе можно встретить и другое название бихевиористического подхода к работе с родителями – учебно-теоретическая модель. Целью данной модели обучения родителей является привитие родителям, а через них и детям социально одобряемых навыков поведения. Групповая работа с родителями сводится к следующему: родителям прививают навыки социального наблюдения; их знакомят с основными принципами теории и применением их в воспитании детей; родителей учат создавать оценочную программу для изменения поведения ребенка. Ведущий группы совместно с родителями разрабатывает систему позитивных подкреплений и негативных санкций, хотя в первую очередь бихевиористы используют весь имеющийся у них арсенал позитивных подкреплений, а также методов игнорирования.

Одной из популярных и часто используемых моделей работы с родителями является модель, основанная на транзактном анализе Э. Берна. Теорию транзактного анализа применяли в работе с родителями такие психологи и педагоги, как К. Стейнер, М. Джеймс и Д. Джонгвард, а у нас в стране – Е. В. Сидоренко (15).

Техника работы в русле транзактного анализа предполагает знакомство родителей с концепцией личности Э. Берна (4) и основными элементами структурного анализа.

По мнению Э. Берна, когда члены семьи общаются между собой, возможны три основных типа взаимодействия: параллельные транзакции, при которых коммуникация происходит на одном уровне; пересекающиеся транзакции, при которых состояния сторон не соответствуют друг другу; скрытые транзакции, при которых информация при общении передается в искаженной форме.

Автор подчеркивает, что ключ к изменению поведения ребенка лежит в реконструкции детско-родительских отношений. Родители должны сами научиться анализировать социальные взаимосвязи в семье, познакомить ребенка с понятиями транзактного анализа и способами их применения в практических жизненных ситуациях, творчески вовлекать детей в процесс познания себя и других.

В современных отечественных психологических исследованиях (Ю. Б. Гиппенрейтер (5), И. М. Желдак (6), Р. В. Овчарова (14), В. А. Рахматшаева (16), Н. Ю. Синягина (18), А. С. Спиваковская (19) и др.) также осуществляется поиск новых психолого-педагогических технологий коррекции детско-родительских отношений.

Часть психолого-педагогических технологий базируется на модели семейного вос-

питания Т. Гордона (Ю. Б. Гиппенрейтер, И. М. Желдак, В. А. Рахматшаева). Например, И. М. Желдак (6) модифицировал технологию Роберта и Джин Байардов. Программа коррекции детско-родительских отношений включает два блока и основана на методах рациональной и поведенческой психотерапии. Первый блок направлен на реконструкцию родительского отношения, второй включает групповые занятия с подростками.

В. А. Рахматшаева (16) на основе модели семейного воспитания Т. Гордона разработала авторский вариант психотренинга под названием «Грамматика общения». «Грамматика общения» – индивидуальный психотренинг эффективного общения с детьми, позволяющий родителям овладеть присущими им и потенциальными возможностями. В содержание данной коррекционной программы включены следующие темы: «Признай в себе себя», «Как я сам отношусь к себе?», «Исследование чувства стыда», «К гневу с уважением», «Ценить самого себя», «Обновляемый образ “Я”», «Взгляните на других с оптимизмом».

Ю. Б. Гиппенрейтер (5) модифицировала модель семейного воспитания Т. Гордона с учетом закономерностей психического развития. «Уроки общения» включают в себя такие проблемы: что такое безусловное принятие ребенка, как можно и нужно оказывать помощь ребенку, как слушать ребенка, как относиться к чувствам родителей, как решать конфликты в семье и поддерживать дисциплину.

Большая заслуга в описании и применении методов адлеровской терапии принадлежит в нашей стране Е. В. Сидоренко (10). Она описывает следующие техники вербального взаимодействия взрослого с ребенком, которые направлены на построение демократических взаимоотношений с детьми: констатирующие описания, воспроизведение действий и слов ребенка, одушевляющие высказывания, отраженные чувства и т. д.

В рамках системного подхода разработана психолого-педагогическая технология коррекции детско-родительских отношений Н. Ю. Синягиной (18). Коррекционная программа «Помоги себе сам» ориентирована на психолого-педагогическое просвещение детей и взрослых, обучение практическим приемам оказания психологической помощи себе и другим с целью самораскрытия. Работа строится по следующим направлениям:

1. Психологическое просвещение и пропаганда психологических знаний – использование материалов научной и научно-популярной литературы, групповых и ин-

дивидуальных бесед, сюжетно-ролевых и психологических игр и др.

2. Психологическое консультирование по основным проблемам личности.

3. Психологическая диагностика и коррекция личностных проблем – наблюдение, анкетирование, тестирование, реализация специальных коррекционных программ, тренинг и видеотренинг и др.

4. Социологические исследования – изучение психологического климата в коллективе, особенностей социально-психологической ситуации, анализ основных психологических проблем личности педагогов и их взаимоотношений с учениками и родителями.

5. Реализация специальных проектов индивидуальной коррекции личности: «Мои перспективы», «Избавимся от тревоги и беспокойства», «Избавимся от синдрома хронической усталости» и др.

Программа рассчитана на работу с детьми, родителями, педагогами, психологами, воспитателями и строится с учетом современной российской ситуации. В основу коррекционной программы и для групповой, и для индивидуальной работы положены как методы активного обучения (лекции-беседы, дискуссии, разбор конкретных ситуаций, деловые и ролевые игры, психологические упражнения и тренинги, тестирование, анкетирование, анализ ситуаций), так и методы индивидуальной работы с личностью.

Р. В. Овчарова (14) разработала метод экспресс-диагностики родителей социально и педагогически запущенных детей. Изучив с помощью данного метода семьи младших школьников и обобщив их типичные трудности, автор разработал адресную программу коррекции недостатков семейного воспитания.

В отношении родителей социально и педагогически запущенных детей использованы методы релаксации, эмоциональной децентрации, интроспекции, идентификации с ребенком, расширения средств самовыражения, эмпатического слушания, социальной рефлексии, моделирования поведения, позитивного восприятия детей. Названные методы помогают преодолеть чувство вины, личностную тревожность родителей, способствуют преодолению их эмоциональной холодности, авторитарности, принятию запущенного ребенка, гуманизации взаимоотношений.

Проблему коррекции детско-родительских отношений затрагивают в своих исследованиях и специалисты в области детской психиатрии (Т. М. Мишина (10), А. И. Захаров (7), А. С. Спиваковская (19)),

считающие семейную психокоррекцию при детских неврозах одной из составляющих психотерапевтического комплекса, включающего в качестве терапевтического инструмента как групповую, так и индивидуальную психотерапию. В случаях хронических детских неврозов, сочетающихся с нарушенными детско-родительскими отношениями, А. И. Захаров (7) успешно применял совместную психотерапию детей и родителей. По замыслу автора, перед началом групповой психокоррекции детей и параллельно ей проводится медико-педагогическая работа с группой родителей, и лишь после этого взрослые присоединяются к группе детей. В процессе такой психокоррекции родители и дети часто обмениваются ролями (игры на тему «Семья»). Эта «обратная связь» помогает лучшему осознанию взаимоотношений в семье (детско-родительских и супружеских).

Следует также добавить, что в исследованиях В. В. Столина (11) отмечаются показатели совместной семейной психокоррекции детей и подростков. Наиболее эффективным этот метод оказывается для семей, члены которых объединены симбиотическими отношениями, основанными на искаженных эмоциональных и личностных предпосылках. Семьи, члены которых отчуждены друг от друга, чаще всего отказываются посещать консультацию вместе: их тяготит ситуация искусственного объединения. Автор акцентирует внимание на возрасте детей и подростков в процессе семейной психокоррекции (не моложе 8 и не старше 14 лет). Согласно В. В. Столину, подростки старше 14 лет стремятся не к восстановлению семейных отношений и связей, а, напротив, к эмансипации от родителей.

Представленные выше направления и технологии ориентированы на различную практику коррекции детско-родительских отношений, имеют различные цели, задачи, установки, уровни сложности. Использование технологий невозможно без знания терминологии и теории (например, бихевиористской модели, трансактного анализа), технологии в значительной мере общественно направлены, некоторые из них ставят своей целью построение демократических взаимоотношений с детьми и уделяют много внимания элементам конкретного взаимодействия (адлеровская модель, «Тренинг эффективного родителя»). Во многом эти технологии дополняют друг друга, и с этим связано использование элементов различных программ в отечественной практике коррекции детско-родительских отношений.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб. : Академ. проект, 1997.
2. Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: практическое руководство для родителей : пер. с англ. М. : Просвещение, 1991.
3. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М. : Апрель-Пресс, 1999.
4. Берн Э. Игры, в которые играю люди. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб. : Спец. лит., 1996.
5. Гишпенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком... Как? М. : МАСС МЕДИА, 1995.
6. Желдак И. М. Искусство быть семьей: практическое руководство. Минск : Леракс, 1998.
7. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М. : ЭКСМО Пресс, 2000.
8. Курманова Н. С. (Белоусова Н. С.) К проблеме психологической коррекции детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков // Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе : сб. науч. тр. Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2002.
9. Курманова Н. С. (Белоусова Н. С.) Психологическая коррекция детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004.
10. Курманова Н. С. (Белоусова Н. С.) Психологическая коррекция детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2003.
11. Курманова Н. С. (Белоусова Н. С.) Нарушения детско-родительских отношений как фактор социальной и педагогической запущенности у подростков // Семейное воспитание : сб. науч. ст. по проблемам педагогики ненасилия : материалы 14 Всерос. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 17 апр. 2003 г. / под ред. Т. В. Лодкиной, А. Г. Козловой. СПб. : Verba Magistri, 2003.
12. Курманова Н. С. (Белоусова Н. С.) Профилактическая работа с молодежью группы риска: социальное сопровождение : метод. сб. Екатеринбург, 2003.
13. Нельсон Д., Лотт Л., Гленн Х. 1001 совет родителям по воспитанию детей от А до Я. М., 1994.
14. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М. : Сфера, 2001.
15. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : уч. пособие / под ред. Е. Г. Силаевой. М. : Академия, 2002.
16. Рахматшаева В. А. Грамматика общения (Школа для родителей). М. : Семья и школа, 1995.
17. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. М., 1994.
18. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М. : Владос, 2001.
19. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. М. : Апрель-Пресс, 2000.
20. Фромм А., Гордон Т. Популярная педагогика. Екатеринбург : АРД ЛТД, 1997.

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

**Бессонова Надежда Максимовна,**

старший преподаватель, кафедра психологии, Кузбасская государственная педагогическая академия; 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, д. 13; e-mail: nadegda111@mail.ru.

**ОБУЧЕНИЕ РЕГУЛЯЦИИ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОСТОЯНИЙ  
ОБРАЗАМИ ВОООБРАЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРЕНИНГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** регуляция неблагоприятных психических состояний; образ желаемого состояния, создаваемый воображением; высокое качество сформированности образа; обучающий тренинг формирования образов состояний.

**АННОТАЦИЯ.** Средством регуляции неблагоприятных психических состояний, возникающих в учебных ситуациях, выступают образы желаемых, благоприятных состояний, создаваемые воображением. Сила воздействия данных образов на состояние определяется качеством их сформированности. В статье приводится программа обучающего тренинга по формированию образов желаемых состояний высокого качества сформированности. Предлагаемая программа снабжена комментариями и пояснениями к особенностям ведения тренинга.

**Bessonova Nadezhda Maksimovna,**

Senior Lecturer, Chair of Psychology, Kuzbass State Pedagogical Academy.

**TEACHING REGULATION OF ADVERSE CONDITIONS BY MEANS OF IMAGINATION IN TRAINING**

**KEY WORDS:** regulation of adverse mental states; the image of the desired state created by imagination; high integrity of the image; condition image formation training.

**ABSTRACT.** A means of regulating adverse mental states that arise in educational situations are the images of the desired favorable conditions created by imagination. The strength of the impact of these images on a state is determined by their integrity. The paper presents the program of training sessions on the formation of desired state images of high integrity. The proposed program is provided with comments and notes to the peculiarities of conducting the training.

**Н**еблагоприятные состояния, нередко возникающие у студентов перед экзаменами, зачетами и другими ситуациями контроля, затрудняют решение текущих задач. В таких случаях полезно обращение к регуляции состояний максимально эффективными средствами. Предметом нашего внимания являются образы желаемых, благоприятных состояний, спонтанно продуцируемые в подобных ситуациях воображением (1). Основной функцией данных образов является регуляция переживаемых состояний тревоги и неуверенности. Содержание образов, как правило, включает в себя элементы желаемого состояния: особенности ситуации, временной последовательности событий, переживаний, поведения. В проведенных исследованиях (2) мы выявили, что не у всех студентов получается регулировать состояния возникающими образами, поскольку данная способность зависит от умения создавать в воображении образы высокой степени сформированности. Сформированность мы определяем как качество представления образа и полноты его содержания. Становление фундаментальных элементов образа, на основе которых в каждой новой ситуации создается в воображении образ состояния, происходит постепенно, в процессе жизнедеятельности. Существенную роль здесь играет прошлый позитивный опыт пережива-

ния субъектом подобных ситуаций. В случае преобладания негативного опыта образ благоприятного состояния не формируется, и регуляция затруднена. Мы полагаем, что можно научиться создавать образы состояний высокой степени сформированности. Руководствуясь этой идеей, мы создали программу тренинга, основная цель которого – обучить навыкам регуляции неблагоприятных состояний образами желаемых состояний через создание образов желаемых состояний высокого качества сформированности. Предлагаемая в статье программа тренинга прошла апробацию в рамках спецкурса «Регуляция психических состояний» среди студентов Кузбасской государственной педагогической академии психологического факультета и Новокузнецкого медицинского колледжа.

При создании программы мы опирались на 1) представления о роли вербально-логического уровня в формировании образа Н. Д. Заваловой и Б. Ф. Ломова (4) и 2) закономерности процесса формирования и особенности построения обобщенного образа, обозначенные О. И. Никифоровой и описанные в психологии творчества (5). Основными принципами при отборе заданий явились принципы логичности, системности и целостности (Л. С. Выготский, Е. А. Маймин, Л. И. Шрагина). В заданиях активно используются методы психологии творчества

(метод аналогии, метод метафоры, метод ассоциации, воспроизведение основных признаков состояния по художественному тексту), метод реконструкции иррациональных установок в рамках рационально-эмотивной терапии А. Эллиса, когнитивно ориентированные техники поведенческого направления А. Лазаруса и А. Бандура. Поскольку изучение процесса создания обобщенных образов до сих пор остается привилегией деятелей искусства, а не психологии, мы попытались соединить известные методы создания художественных образов (6; 8; 11) с методами, позволяющими учесть психологические закономерности построения образа, описанными Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, М. С. Шехтером и др.

Содержание программы тренинга разделено на шесть этапов, но мы допускаем, что последовательность этапов и их количество могут варьироваться. Каждое занятие состоит из двух частей – теоретической и практической. В первой части участники последовательно знакомятся с основными принципами создания образа. Вторая, практическая часть содержит в себе задания, выполнение которых происходит и в группе, и индивидуально с последующим групповым обсуждением. Задачи, которые решаются в процессе тренинга:

1. Помощь участникам в осознании модальности, содержания и качества образов, спонтанно продуцируемых воображением в ситуациях неопределенности. Оценка влияния данных образов на характер переживаемых состояний в указанных ситуациях.

2. Организация деятельности по формированию фундаментальных основ – элементов образа желаемого состояния, адекватных замыслу и реальным возможностям субъекта.

3. Обучение навыкам произвольного формирования образов желаемых состояний высокой степени сформированности через активизацию воображения.

### **1. Этап определения потребности и личностного смысла**

**Основная цель** – повысить степень осознанной мотивации участников тренинга на работу; создание понятийной основы искомого состояния.

**Задачи первого этапа.** 1. Помочь участникам осознать индивидуальную и групповую цели работы. 2. Способствовать пониманию сущности предлагаемого метода; познакомить с категорией сформированности образа.

Первые занятия – самые важные. Члены группы знакомятся, устанавливают правила работы. Первейшее условие формиро-

вания целостных образов – разъяснение, что такое сформированный образ, противопоставление его фрагментарному образу. На данном этапе рассказывается о возможностях воображения конструировать новые формы поведения и создавать опыт переживания новых состояний.

Творческое воображение работает успешно только в случае действительно актуальной потребности, и на начальном этапе важна работа с мотивацией участников. Внимание к личностному смыслу образа обращают такие вопросы, как «зачем», «для чего», «с какой целью», «почему», «что бы я стал делать, если бы созданный вымысел стал реальностью» (3). Кроме того, в групповом обсуждении определяются понятия искомого состояния (спокойствия и уверенности), уточняются детали, условия проявления данного состояния. Выделенная психологическая сущность состояния служит основой создания будущего образа, его «строительным материалом».

Опыт проведения подобных тренингов показывает, что на первых этапах участники часто совершают следующие ошибки. Наблюдается малая дифференцированность образов: материалом для их построения служат элементы, которые на самом деле являются единицами построения образа состояния противоположной модальности. При описании желаемых реакций, переживаний студенты периодически «сбиваются», начиная описывать скорее привычное поведение. Так, например, воображая себя в состоянии спокойствия, описывают поведение, характерное скорее для неуравновешенного, импульсивного человека, и только с помощью помогающих вопросов их воображение начинает работать в заданном направлении. Часто отмечается недостаточная гибкость образов. При оказании поддержки и помощи участникам внимание обращается не столько на результат – разрешение затруднительных ситуаций, – сколько на качество переживаемого в них состояния.

### **2. Этап создания ассоциативного ряда**

**Цель.** Создание образного поля ассоциаций к искомому образу.

**Задачи.** 1. Объяснить взаимосвязь ассоциаций с созданием образа желаемого состояния. 2. Активизировать воображение для создания ассоциативного поля состояния.

Образное поле, с точки зрения А. О. Прохорова, формируется под воздействием индивидуального опыта и впечатлений, и ассоциации являются «ключом» к созданию будущего образа. Поскольку в привычных образах получают отражение привычные ассоциации, что рождает привычное чувство, важно помочь участникам найти новые,

неожиданные ассоциации (11). Задача достигается через выполнение разогревающих упражнений на раскрепощение ассоциативной активности, создание атмосферы безоценочного принятия всех возникающих ассоциаций. Самые эмоционально насыщенные ассоциации служат основой создания рисунка. Целостный образ, созданный в рисунке, – отражение чувств, переживаний образа желаемого состояния. Последующий обмен мнениями об эмоциональных впечатлениях от рисунков другими участниками дает информацию для коррекции образа. Особое внимание обращается на негативные чувства, вызываемые рисунками.

Важно, что количество ассоциаций, связанных с переживанием состояния, растет от сессии к сессии. Кроме того, если на первых сессиях студенты в своих описаниях используют в основном синонимы (например: человек в состоянии спокойствия «реагирует спокойно, уверенно, не замечает ничего вокруг...») либо предъясвляют ассоциации, несущие в себе негативную окраску (например, ассоциации состояния спокойствия: лень, усталость, заболевание, одиночество), то в дальнейшем описания состояний становятся более детальными (например: при состоянии спокойствия «движения человека расслаблены, взгляд прямой, люди рядом со спокойным человеком успокаиваются, спокойствие связано с уверенностью...»).

### 3. Этап типизации образа

**Цель.** Создание типичных структур образа желаемого состояния.

**Задачи.** 1. Сформировать понятие «тип», показать различие между индивидуальным образом состояния и типичным. 2. Помочь осознать типичные «клише» создания образов; скорректировать образ с точки зрения адекватности содержания.

При работе над типичными структурами образа мы обратились к описаниям творческого процесса создания так называемых типичных образов А. В. Петровского, Д. Родари, В. А. Скоробогатова, С. М. Эйзенштейна. В качестве заданий участникам предлагается вспомнить как можно больше знакомых людей, литературных, кинематографических и прочих персонажей, которым не составляет особого труда находиться в искомом состоянии; выявить их общие черты. Чем больше элементов опыта выявлено при выполнении задания, тем более сформированным получается образ на данном этапе. Предлагаемое задание трудно для выполнения, поэтому ведущему полезно иметь вспомогательный материал. Это могут быть отрывки из художественных произведений, фрагменты из биографий

известных людей, где описывается желаемое состояние. В качестве произведений, в которых ярко описано состояние спокойствия, можно предложить следующие: *И. А. Гончаров*, «Обрыв», «Обыкновенная история»; *М. Горький*, «Старуха Изергиль»; *Л. Н. Толстой*, «Война и мир»; *И. С. Тургенев*, «Деревня»; *Оноре де Бальзак*, «Две встречи»; *Пауло Коэльо*, «На берегу Рио-Пьедра села и заплакала», «Алхимик», – а произведений, в которых описано состояние уверенности, данные: *И. А. Гончаров*, «Обрыв»; *М. Ю. Лермонтов*, «Мцыри»; *А. С. Пушкин*, «Дубровский»; *А. Н. Толстой*, «Анна Каренина»; *И. С. Тургенев*, «Накануне»; *А. Фадеев*, «Молодая гвардия»; *Стендаль*, «Красное и черное»; *Гарри Гаррисон*, «Стальная крыса». Можно также предложить к просмотру художественные фильмы. Так, состояние спокойствия многоаспектно показано в фильме режиссера Ким Ки Дука «Весна, лето, осень, зима, весна...». Работа над состоянием уверенности замечательно показана в фильме А. Куросавы «Тень воина».

Важно, чтобы на данном этапе участники познакомились с большим арсеналом образов выбранных состояний. Постоянно следует обращать внимание на реалистичность создаваемого образа в противовес идеальному. Неточности в представлениях о желаемых состояниях могут быть причиной создания неверных, противоречивых образов.

### 4. Этап включения мыслительного компонента

**Цель.** Сформировать рациональные представления, необходимые для построения образа желаемого состояния.

**Задачи.** 1. Активизировать процесс творческого мышления. 2. Способствовать последовательному включению рациональных компонентов образа состояния.

Продуктивность творческого воображения, полагает А. Н. Леонтьев, связана с логическими компонентами мышления. Задания на создание рациональной основы образа составлены с опорой на системно-функциональный подход Л. И. Шрагиной (10). В частности, рассматриваются следующие компоненты будущего образа.

**Компоненты, связанные с функцией образа.** Под функцией в данном случае понимаются конкретные действия и поступки, через которые раскрывается образ (6). В предлагаемых заданиях участники представляют действия и поступки, характерные для людей в искомом состоянии.

**Компоненты, связанные с подсистемами образа.** Подсистемы образа – это его составные части: представление образа мыслей человека в искомом состоянии, тон и ритм его голоса, особенности движений

и жестов, испытываемые эмоции, привычки и т. п. Чем больше мелких деталей будет представлено при выполнении этого задания, тем большей силой вследствие достоверности будет обладать образ.

**Компоненты, связанные с возможными надсистемами.** Надсистемами для искомого образа являются все внешние объекты, в которые основной образ включен и на которые влияет. Это может быть описание места, где находится человек в подобном состоянии, особенности взаимоотношений с другими людьми, реакции других людей, особенно близкого окружения и т. п.

В ходе тренинга каждым участником формируется свое понятие о желаемом психическом состоянии. При этом по смыслу оно соответствует первоначально выведенному группой понятию, но теперь оно видоизменено, дополнено содержанием личного характера, что придает ему большую значимость. Кроме того, на данном этапе появляется сочетание детального описания образа с обобщенными характеристиками; участники демонстрируют способность перехода в представлении образа от частных к общему и наоборот. Логика и последовательность в работе над образом помогает перейти к более подробному описанию состояния с множеством деталей, вариантов действий в воображаемых событиях, поворотов в воображаемом сюжете.

#### **5. Этап нахождения символической аналогии**

**Цель.** Включить в образ состояния символическое содержание.

**Задачи.** 1. Способствовать пониманию категории «символ». 2. Помочь в поиске индивидуальных значений символов.

Под символами понимаются абстрактные эталоны, с которыми у субъекта существует особая, индивидуальная связь. Символы служат инструментом для воображения. Основанием для выделения данного этапа послужило представление Г. Юнга о том, что символы более сильно воздействуют на нашу природу, чем слова. В качестве задания предлагается самостоятельно найти максимально убедительное символическое соответствие образу состояния. Выполнить задание участникам помогает знакомство с классификацией символов А. Ассаджиоли. Опыт проведения подобных занятий показывает, что провести аналогию с символами природного и животного происхождения обычно не составляет труда, но возможны и другие варианты. Поиск символической аналогии значительно облегчается и благодаря образным ассоциациям, спонтанному рисунку. Активизация творческого воображения способ-

ствует также, например, создание коллажа на тему «Образ состояния».

#### **6. Этап обобщения (этап ролевой игры и режиссуры)**

**Цель.** Реализовать созданный образ состояния через действие.

**Задачи.** 1. Способствовать эмоциональному включению участников при проигрывании ситуаций. 2. Поддерживать последовательный переход от более легких к более сложным ситуациям, помогая удерживать индивидуальный уровень сложности выполнения заданий.

При создании содержания заданий на данном этапе мы опирались на представления Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Н. Н. Палагиной о таких этапах формирования образа воображения, как ролевая игра и режиссура. Задания включают в себя тест-игру, состоящую из ролевой игры и режиссуры (драматизации).

**Ролевая игра.** После предварительной подготовки каждый участник играет роль, которую он может выбирать как самостоятельно, так и с помощью ведущего. Это может быть роль сказочного героя, киногероя, животного и других, которая несет в себе характеристики искомого состояния. Остальные – сопереживающие зрители, при необходимости – вспомогательные персонажи. При подготовке задания ведущий может помочь вопросами: «Когда это происходит? Где? Что вы видите вокруг? Почему? Для чего? Как?» – и другими приемами, описанными К. С. Станиславским (8).

**Режиссура.** Задание с предварительным обсуждением типичных трудных учебных ситуаций, в которых участники чувствуют тревогу и неуверенность. Все ситуации ранжируются по пятибалльной системе: типичная ситуация, где участник переживает минимальную тревожность и неуверенность – 1 балл; максимальную – 5 баллов. Участники «режиссируют» ситуации, в которых затем необходимо действовать, чувствовать и вести себя, находясь в искомом состоянии. Упражнения на «перевоплощение» оказываются особенно сложными. Участники затрудняются создавать особенности воображаемого поведения, мимики, интонации, характерной для искомого состояния. Здесь обращается внимание на необходимость продумывать мельчайшие детали и весь образ в целом, предостерегать от создания так называемого образа «вообще».

Оценивая качество выполнения заданий, мы ориентировались на наблюдения О. И. Никифоровой, заметившей, что при сформированном образе у субъекта появляется чувство ожидания целенаправленных действий, а процессы воображения начинают протекать непосредственно, без созна-

тельного применения определенных операций. При несформированности образных представлений наблюдаются лишь короткие, одношаговые предположения относительно действий создаваемого персонажа (5). Таким образом, особенности поведения и степень эмоциональной включенности участников позволяют определить, насколько целостно представлен образ в воображении (6; 8). Успешное выполнение данных заданий дает участникам ощутимый опыт переживания состояния.

Таким образом, благодаря творчески организованному процессу постепенно, от

этапа к этапу у участников тренинга формируется способность к произвольному созданию образов благоприятных состояний, являющихся эффективным средством регуляции состояний тревоги и неуверенности. Естественно, что образ высокого качества сформированности создается не сразу. Сначала создаваемые образы желаемых состояний могут быть слабы и неустойчивы. Однако от занятия к занятию изменяется не только качество искомого образа – начинается увлекать сам процесс изменения, появляется вариативность поведения и желание импровизировать.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бессонова Н. М. Формирование воображением образов желаемых состояний в ситуациях неопределенности // Сибир. пед. журн. 2007.
2. Бессонова Н. М. Психологические характеристики образов желаемых состояний, формируемых воображением // Казанская наука : сб. науч. ст. Казань : Казанский издательский дом, 2011. № 8.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984.
4. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. – М. : Наука, 1986.
5. Никифорова О. И. К вопросу о воображении // Вопросы психологии. 1972. № 2.
6. Родари Д. Грамматика фантазии. – М. : Прогресс, 1978.
7. Скоробогатов В. А., Коновалова Л. И. Феномен воображения. СПб. : Союз, 2002.
8. Станиславский К. С. Работа актера над собой. М. : Артист. Режиссер. Театр, 2008.
9. Шехтер М. С., Потапова А. Я. О роли и видах образов в познавательных процессах // Психологический журн. 2001. № 3.
10. Шрагина Л. И. Логика воображения. М. : Народное образование, 2001.
11. Эйзенштейн С. М. Избранные произведения. Т. 2. М. : Знание, 1964.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доц. А. А. Хван.



**Водяха Сергей Анатольевич,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 387; e-mail: svodyakha@yandex.ru.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КРЕАТИВНЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психологическое благополучие личности; взаимосвязь между психологическим благополучием и креативностью старшеклассников.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы соотношения креативности и психологического благополучия. Главными структурными компонентами психологического благополучия старшего школьника признаются удовлетворенность отношениями с друзьями, родителями, педагогами, школой и самоотношение. Выявлен ряд различий в показателях психологического благополучия креативных старшеклассников.

**Vodyakha Sergey Anatolievich,**

Candidate of Psychology, Assistant Professor, Chair of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF CREATIVE SENIOR STUDENTS**

**KEY WORDS:** psychological well-being of the individual; the relationship between psychological well-being and creativity of students.

**ABSTRACT.** We consider the main theoretical aspects of the relationship between creativity and psychological well-being. The main structural components of psychological well-being of a senior student are satisfaction with relationships with friends, parents, teachers, school and the self. A number of differences in psychological well-being of creative students are revealed.

**П**роблеме соотношения креативности и психологического благополучия посвящено ограниченное количество исследований. Больше психологов интересовали вопросы взаимосвязи креативности и эмоциональных свойств и состояний.

С. Расс отметил, что возрастающий исследовательский интерес в начале XXI в. выдвинул проблему соотношения креативности и психологического благополучия на одно из ведущих мест. Креативность является важным показателем социального капитала личности, источником ее адаптации в постоянно изменяющемся мире и продуктивной самореализации. Поэтому креативность как общая способность к творчеству является важным целевым ориентиром новых образовательных стандартов начального образования.

Неоднозначность соотношения креативности и психологического благополучия вызвала массу дискуссий. Ч. Ламброзо утверждал, что креативы всегда болезненно чувствительны, склонны к метеопатиям и циклотимичны, а также во всем находят повод к размышлению, гиперчувствительны к социальному поощрению и наказанию. Э. Карлссон постулировал, что креатив – носитель рецессивного гена шизофрении. Л. Саймонтон, в свою очередь, утверждала, что среди креативов невротиков не больше, чем среди большинства людей. В то же время несколько лет назад М. Айзенк установил, что больные шизофренией – это те, кто

могли стать креативами, но отказались от творческой самореализации.

К. Роджерс и А. Маслоу считали, что механизм нарушения лежит в основе как творчества, так и личностного роста вообще. Ф. Бэррон определил, что креатив имеет другое видение мира за счет обязательно присутствующих эмоциональных нарушений.

В. Н. Дружинин считает, что невротичность является побочным результатом креативности, а вовсе не ее следствием. Эмоциональная дезадаптация или невроз проистекают чаще всего из насильственного подавления интеллектуальных и выразительных потребностей креатива, что приводит к бегству в воображение. Бегство в воображение может стереть границу между реальностью и фантазией. В то же время развитое воображение способствует повышению психологического благополучия. В связи с этим существуют и противоположные теоретические подходы, подтверждаемые эмпирическими данными.

Креативность положительно связана с позитивным самоощущением здоровья (1). Креативность, как правило, повышает внутреннюю мотивацию учения и способствует вовлечению в учебно-познавательный процесс с творческим азартом.

Г. Гибсон утверждает, что креативность является одной из основных целей развития во многих национальных образовательных программах последнего десятилетия.

Ученики, которые способны думать творчески, заинтересованы в открытии природы вещей, открыты для новых идей и проблем, в большей степени способны решать проблемы, работать с другими и более эффективно обучаются. Таким образом, креативность облегчает приобретение способностей, повышающих степень адаптированности школьников, а следовательно, и удовлетворенность жизнью.

Проблема взаимообусловленности креативности и психологического благополучия в настоящее время выдвинулась на первый план в связи с признанием важности аффективного измерения обучения. Способность ребенка к обучению зависит от физического и психического здоровья, межличностных отношений, степени поддержки семьи и отношения к школьному образованию в обществе в целом.

Важным фактором психологического благополучия является моральная атмосфера общества. Сейчас растет проявление ряда показателей, которые предполагают отсутствие благополучия: подростковой беременности, детского ожирения, потребления алкоголя и наркотиков среди молодежи, нервной анорексии, самоповреждения, суицидального поведения и уровня психических заболеваний. Все эти обстоятельства могут привести к академической неуспеваемости. Согласно данным исследования ЮНИСЕФ 2007 г., молодые люди в России, как правило, менее счастливы, чем их сверстники в других странах Европы.

Проблема психологического благополучия становится ключевой еще и потому, что эмоциональная сдержанность больше не рассматривается в качестве важной личностной характеристики. Смирность и сдержанность часто истолковываются как нездоровое подавление естественной агрессии. Людей поощряют открыто говорить о своих страхах и чувствах, раскрывать сокровенные мысли. Культурно поощряемая эмоциональная открытость приводит к бравированию своей неспособностью регулировать эмоции, стремлению скрывать позитивные и культивировать негативные эмоции.

Негативная интерпретация результатов собственной учебной деятельности усваивается школьниками при поощрении индивидуалистических представлений о жизни. Индивидуалисты уделяют слишком много внимания себе и недостаточно другим. Креативность неизменно связана с автономностью, которую часто путают с индивидуализмом. Однако индивидуализм, как правило, не способствует позитивным отношениям. В то же время социальная изоляция нередко необходима для продуктив-

ной работы. Вследствие этого Э. Сторр считает, что творческие люди малоэффективны при формировании тесных межличностных отношений. Э. Сторр выявил существенные различия в жизнедеятельности исключительных креативов и обычных людей, стремящихся разобраться в своем жизненном пути. Прежде всего он замечает, что творческий человек постоянно стремится к самореализации, реконструкции собственной идентичности и нахождению смысла существования посредством продуктов своего творчества.

Для креатива важен процесс интеграции с универсумом без оглядки на ценности других людей, имеющий самодовлеющий характер. Человек, совершающий открытие, нередко остается единственным, кто понимает его значение для человечества (8). Он может остаться в одиночестве и стать психологически неблагополучным, потому что важнейшим условием поддержания психологического благополучия является социальная адаптация личности.

Н. Коланджело, Ш. Ассулин и И. Гросс подтвердили, что чем сильнее положительные социальные связи креатива, тем выше его академические успехи и карьерные достижения, способствующие ускорению развития одаренного школьника (2). В то же время нет исследований, непосредственно посвященных удовлетворенности жизнью или субъективному благополучию креативного школьника. М. Сейлер выявил: креативные люди, которые отказываются от полноценного использования своих способностей, могут достичь высокого субъективного благополучия (7). Наоборот, многие креативные люди, которые очень успешны академически и профессионально, недовольны своей жизнью и причиняют вред себе и другим.

Благополучие и его индикаторы рассматриваются как личностные успехи и диспозиции, выходящие за границы таких показателей, как хорошая карьера, заработок или продолжительная жизнь (4). Креативные школьники имеют уникальные возможности достичь успеха в избранной деятельности, но это достижение не является само собой разумеющимся. Существует множество факторов, которые способствуют полному благополучию людей (6). Одним из них является креативность.

Для исследования проявления благополучия у креативных школьников были обследованы 215 учащихся 9–11-х классов г. Екатеринбурга. Для исследования психологического благополучия была использована шкала-опросник психологического благополучия школьников (ОПБШ), креативности – опросник Ф. Вильямса.

Многомерная шкала школьного благополучия содержит следующие шкалы:

1. Отношения с друзьями – удовлетворенность отношениями с друзьями и одноклассниками. Выражается в наличии тесных и дружеских отношений, позитивном отношении к сверстникам.
2. Отношение к школе – позитивное отношение к школе как социальному институту. Выражается в положительной оценке атмосферы класса и заинтересованности в учебной деятельности.
3. Отношение к педагогам – позитивное. Выражается в наличии представителей педагогического сообщества, вызывающих уважение, симпатию и пользующихся авторитетом.
4. Отношения с родителями – позитивные. Выражаются в наличии доверительных и теплых отношений с родителями.
5. Отношение к себе – позитивное. Выражается в самоуважении и чувстве собственной ценности.

Опросник Вильямса состоит из следующих шкал:

1. Любознательность – стремление к надситуативной познавательной активности, не стимулированной извне.
2. Воображение – яркое продуктивное воображение.
3. Сложность – склонность решать сложные проблемы и проблематизировать действительность.
4. Склонность к риску – стремление рассматривать познавательную ситуацию как диалектическое единство противоречий, принятие противоположных точек зрения.

При ранжировании выборки по степени креативности были выделены две группы испытуемых: креативы (с сильно выраженной креативностью) и некреативы (со слабо выраженной креативностью). Первых оказалось 34, вторых – 47 человек.

Выяснилось, что наиболее существенным различием по критерию Стьюдента между креативами и некреативами является отношение к школе (18,108 против 13,5). Т-критерий равен 2,776 ( $p < 0,006782$ ). Таким образом, отношение креативов к школе существенно лучше, чем у некреативов. Возможно, это связано с тем, что креативы находят школьную жизнь более увлекательной. Весьма примечательно, что у креативов и некреативов различаются соотношения между отдельными компонентами психологического бла-

гополучия. Если отношение к школе положительно связано с отношением к педагогам ( $r = 0,53$ ), отношениями с родителями ( $r = 0,65$ ), то у некреативов хуже отношение к педагогам ( $r = 0,10$ ) и отношения с родителями ( $r = -0,05$ ).

Как видно из представленных результатов корреляционного анализа, чем более довольны креативы отношениями с родителями и педагогами, тем более они довольны своей школой.

Также интересны различия в отношении креативов и некреативов к педагогам (16,486 против 13,458). Т-критерий равен 2,09848 ( $p < 0,0389$ ). Другими словами, креативы более удовлетворены отношениями с педагогами, чем некреативы. Возможно, это связано с тем, что креативные старшеклассники более раскрепощены в общении с педагогами, предпочитают общаться не с хронологическими, а интеллектуальными сверстниками. Также это может быть связано с тем, что педагоги чаще, чем сверстники, эмоционально поддерживают креативов. В результате корреляционного анализа выяснилось, что отношение к педагогам у креативов связано с отношениями с друзьями ( $r = 0,53$ ) и отношением к школе ( $r = 0,53$ ). Среди некреативов отношение к педагогам тоже связано с отношениями с друзьями ( $r = 0,09$ ) и отношением к школе ( $r = 0,10$ ).

Креативы, которые довольны отношениями с друзьями, также довольны и отношениями с педагогами. Возможно, это связано с тем, что стремление к кооперации и доброжелательность креативов распространяются на более широкий круг лиц, чем у некреативов.

Весьма примечательными являются различия в отношении креативов и некреативов к самим себе (21,162 против 17,583). Т-критерий равен 3,071318 ( $p < 0,002881$ ). Самоотношение и чувство самоценности креативных старшеклассников существенно выше, чем у некреативов. Они в большей степени расценивают себя полезными и общественно значимыми людьми и в большей степени проявляют самопривязанность. Возможно, это связано с тем, что креативы более автономны и самодетерминированы.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Психологическое благополучие старшеклассников-креативов в среднем существенно выше, чем у некреативов.
2. Креативы существенно лучше относятся к педагогам, самим себе и школе в целом.

**Л И Т Е Р А Т У Р А**

1. Chapman L., West-Burnham J. The comprehensive ideal – excellence or equity? // *CSCS Journal*. 2007. Spring, 17.
2. Colangelo N., Assouline S., Gross M. *A Nation Deceived: How schools hold back America's brightest students*. Vol. 2. Belin-Blank Center for Gifted Education, University of Iowa, 2004.
3. Cropley A. J. *Creativity in education and learning: a guide for teachers and educators*. London : Routledge, 2001.
4. Frisch M. B. Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment // *Advances in quality of life theory and research* / E. Diener & D. R. Rahtz (eds.). New York : Kluwer Academic, 2000.
5. Humes W. Creativity and Wellbeing in Education: Possibilities, Tensions and Personal Journeys // *Teian Journal*. 2011. № 2 (1).
6. Pollard E., Rosenberg M. Well-being: Positive development across the life course // *Well-being: Positive development across the life course* / M. Bornstein & L. Davidson (eds.). Mahwah, NJ : L. Erlbaum, 2003.
7. Sayler M. F. Gifted and thriving: A deeper understanding of the meaning of GT // *The International handbook on giftedness* / L. Shavinina. Amsterdam : Springer Science & Business Media, 2008.
8. Storr A. *Solitude*. London : HarperCollins, 1997.

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

**Коробицин Дмитрий Викторович,**

ассистент, кафедра социологии и психологии, Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург); 620219, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62; e-mail: parzifall@mail.ru.

**ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ НИЗКОГО СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** личностные особенности; ведущие тенденции; социометрический статус; социометрия; «Я»-концепция.

**АННОТАЦИЯ.** Дан обзор теоретических подходов к изучению личностных особенностей, детерминирующих низкий социометрический статус студентов. Рассмотрены теории зарубежных и отечественных исследователей по проблемам развития личности, социальных отношений.

**Korobitsin Dmitry Viktorovich,**

Assistant Lecturer, Chair of Sociology and Psychology, Ural State University of Economics (Ekaterinburg).

**PERSONAL DETERMINANTS OF A LOW SOCIOMETRIC STATUS OF STUDENTS**

**KEY WORDS:** personal distinctive features; basic tendency; sociometric status; sociometry; I-conception.

**ABSTRACT.** This article contains a survey of theoretical approaches to the study of personal features which determine a low sociometric status of students. Some theories of foreign and native researchers studying the problem of the development of a personality and of social relations were analyzed.

**П**режде чем исследовать личностные детерминанты низкого социометрического статуса студентов, требуется сделать обзор теоретических подходов к изучению данного вопроса. Человек, будучи социальным существом, взаимодействует с другими людьми и приобретает новые навыки и умения для жизни в обществе. Его жизнь связана с постоянным взаимодействием в рамках малых групп, в которых установлены свои правила и нормы. Студенческая группа – одна из таких малых формальных групп. Студенческая группа, как и любая другая малая группа, представляет собой некоторую совокупность людей, объединенных, в том числе формально, общими целями и задачами. Взаимодействие членов группы друг с другом приводит к возникновению групповых ценностей и норм поведения. Каждый член группы в той или иной степени дисциплинирован и подчинен сложившимся нормам. Таким образом, группа представляет собой некое целостное образование, несколько обособленное от остального общества. В идеале член группы, особенно студент, выполняет социально полезные виды деятельности, включенные в понятие социализации, благодаря чему получает ценность для группы. Однако любая малая группа, независимо от количества ее членов, не может иметь однородную структуру. Иными словами, группа имеет внутrigрупповую иерархию, которая предполагает наличие у членов различных социометрических статусов. Социометрический статус является одним из показателей индивидуальных и социальных отношений в группе. Для классификации лиц по социометрическому статусу группы используются социальные предпочтения. Социо-

метрический статус является показателем уровня способности личности к инициированию деловых, близких отношений. Данные способности говорят о социальных компетентностях, которые используются личностью в различных социальных ситуациях (5, с. 26).

Социометрический статус члена группы может быть высоким или низким в зависимости от того, какие чувства испытывают к человеку другие члены группы – положительные или отрицательные [Там же].

Измерение не есть самоцель социометрии. Я. Л. Морено отмечает, что «целью социометрического эксперимента является превращение старого социального устройства в новое социальное устройство, и, если это необходимо, преобразование групп таким образом, чтобы формальная поверхностная структура как можно более соответствовала глубинной структуре. Социометрический тест в своей динамической форме является революционной формой исследования. Он изнутри меняет группу и ее отношение к другим группам; он вызывает социальную революцию на микроскопическом уровне» [6, с. 91–92].

Поскольку структуры постепенно расходятся всё дальше друг от друга, социальные игры разнятся, их разнообразие увеличивается, меняются «правила игры», раздвигаются рамки социальной реальности. Энергия новой интеграции идет из глубины, так как человечество всегда стремилось к общению и к действию, хотя оно и бывает связано, заторможено. Данное утверждение применимо и к малым группам. Соответственно нельзя рассматривать неблагоприятные взаимоотношения в группе как данность. Если личностные особенности имеют

определяющее значение и предопределяют низкий социометрический статус, то перспективным является создание условий, наиболее благоприятных для всех членов группы. Социометрические критерии становятся общим социальным качеством участников, которые выбирают кого-то по этому качеству. Выбор начинает действовать в социодраме, в которой можно изменять сюжеты, смысл и значение качеств, осуществлять переоценку ценностей (отношение к вещам). Как пишет Р. А. Золотовицкий, «выходя из новых витков жизненной драмы», члены группы «смотрятся друг в друга и видят, что это уже новые “Кто”, с новыми групповыми статусами, и, естественно, другими предпочтениями. Теперь они выбирают других “кто” для других “что”. Меняется не только выбор, но и критерий выбора, а значит, и сама ситуация. Меняется группа» (2, с. 100).

Иными словами, в поисках выхода из конфликтов люди идут на общение, ищут причины разногласий и социальные болезни на глубине. Любая ситуация с другой стороны, со стороны Другого и Других, выглядит иначе. Социометрическим путем можно попасть на тот, другой полюс, что позволяет на себе самом реально почувствовать то, что чувствует Другой (Другие). Полюса создают универсум, целостность, к которой стремятся наше «Я» и наше «Мы» в поисках утраченной целостности. «Моренотерапия идет одновременно и вглубь субъекта и вовне субъекта (социодраматический уклон), но в целом имеет в виду оба направления исследования и синтезирует их. Поэтому она всегда может связать часть и целое, например индивида и семью или группу и группу. В любом случае, будь то индивид или группа, сообщество, организация – методология моренотерапии едина» (Там же, с. 99).

Я. Л. Морено подчеркивал, что для людей естественно постоянное стремление к поиску целостности. Любая социограмма, анархическая, авторитарическая или демократическая, символизирует собой две крайности в состоянии любой социальной структуры и оптимальный компромисс между ними, требует постоянного поиска и перегруппировок (Там же, с. 91).

Морено разделяет социальную действительность на три тенденции или измерения: на внешнее общество, социометрическую матрицу и социальную реальность. Вот что он понимает под этими тремя терминами: «Под внешним обществом я понимаю все осязаемые ... зримые группировки... Под социометрической матрицей я понимаю все социометрические структуры, которые и становятся очевидными в процессе социометрического

анализа. Под социальной реальностью я понимаю динамический синтез и взаимное проникновение того и другого» (6, с. 198).

Таким образом, социометрия способствует также повышению социальных компетентностей, поскольку приближает члена группы к полному пониманию социального образа, соответствия которому от него ждут другие. Осведомленность в данном вопросе способствует увеличению вариативности в стратегиях межличностного взаимодействия.

Лицо с низким социометрическим статусом не обладает высокой вариативностью в стратегиях межличностного взаимодействия: оно однообразно во взаимодействии с членами группы, поскольку не проявляет никакого интереса к сотрудничеству с ними (5, с. 27). Подобный негативный опыт аккумулирует выработанные схемы инициирования взаимодействия, сформированные в процессе социализации, стабилизирует названную стратегию поведения, что приводит в будущем к сложностям в инициировании отношений в различных социальных ситуациях, даже при наличии желания. Таким образом, важным для развития социальной компетентности является согласование действительности и личного «Я».

Низкий социометрический статус в студенческой группе делает противоречивым развитие личности, поскольку даже в юношеском периоде ценность личного общения сохраняется, хотя строится оно уже на новой основе, так появляется новая доминанта социального развития, а именно активное построение «Я»-концепции (3, с. 6).

Изменение взаимоотношений в группе – это всегда и изменения в устремлениях личности. Б. В. Кайгородов отмечал, что отношение к любой ситуации будет определяться теми смыслообразующими устремлениями, которые сложились и нашли свое место в «Я»-концепции личности человека. Внутренние компетенции, заложенные в «Я»-концепции, образуют ценности личности, которые сложились в социальном опыте человека и позволяют соизмерять, согласовывать продукты самосознания и реальной действительности и регулировать, а затем и контролировать собственное поведение. «Комплексы ценностей, определенные ориентации образов и концептов» находят локализацию в «“Я-концепции” личности человека» (4, с. 10).

Таким образом, по мнению процитированного автора, приобретать новый опыт – формировать компетенции, т. е. быть адекватным ситуации, понимать реальность, стремиться, наряду с пониманием себя, быть понятым другими. Исходя из вышеизложенного, «компетенция есть совокупность взаимосвязанных качеств личности

(знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов... Любая компетенция интегративна по своей сути, поскольку ее наличие определяется не объемом усвоенной информации, а системой усвоенных ... в действии методов поиска недостающих знаний на основе интеграции имеющихся... Компетенция базируется на отдельных сторонах личности человека, выработанной готовностью к конкретному действию, на сформированной ценностной ориентации» (1, с. 81).

Соответственно успешное создание новых социальных ситуаций – это путь к группе, в которой возможны компромиссные взаимоотношения, которая наименее «репрессивна» к своим членам, пренебрегающим ее ценностями в целом.

Новое групповое устройство в процессе совместной учебной деятельности позитивно влияет на социальную компетентность, а вместе с ней и на учебную мотивацию студентов с низким социометрическим статусом. По сути компетенция есть наперед заданное требование (норма), а компетентность – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств). Определяющим, системообразующим компонентом любой компетенции выступает личностный, выражающийся в отношении к осуществляемой деятельности. Именно он оказывает существенное влияние на динамику развития компетенций [Там же].

Стремление к повышению социальных компетентностей «низкостатусных» членов группы очевидно и необходимо, поскольку у «низкостатусных» студентов, не разделяющих групповые ценности, личностные ценности не совместимы с ценностями группы. Даже при полностью тождественных микросоциальных условиях индивиды не выбирают абсолютно одинаковые ценности и виды социальной активности. Каждый член группы с присущим ему индивидуальным способом восприятия выбирает и осваивает определенную информацию, акцентируя свое внимание на одних явлениях и пренебрегая другими. У не разделяющего групповые ценности пренебрежение достигает наивысшего уровня, что приводит к отвержению ценностей группы, в которую он так или иначе включен. Группа реагирует и отвечает «репрессией», в нашем случае изоляцией. Можно сказать, что изолированный, не разделяющий групповые ценности, сознательно отвергая групповые ценности, заранее предугадывает свой социометрический статус. Результаты длительных исследований подтверждают, что игнорирование и отвержение предопределяют низкий социометрический статус (5, с. 27).

Таким образом, социометрический статус раскрывает значимость для студента взаимодействия с группой. Требовательность группы к соблюдению ее ценностей воспринимается личностью с непомерной чувствительностью. Она отрицает «полезную» деятельность для группы. Данная деятельность становится невостребованной для личности, а низкий социометрический статус способствует осуществлению собственных устремлений, которые могут негативно противостоять общим. Подобное положение сходно с пониманием Адлера «состояния застоя», которое мешает человеку адаптироваться и приводит к установлению дистанции [7, с. 127–128]. Адлер полагал, что у каждого должен быть социальный интерес, врожденное стремление вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества, а конфликт считал неестественным [Там же, с. 4].

Итак, как было ранее отмечено, в группе возможна «репрессия», т. е. процесс сдерживания, принуждения. В социуме с преобладающими коллективистскими началами более выражена изоляция членов группы, не разделяющих групповые ценности. Поскольку индивиды выбирают разные ценности и виды социальной активности даже при полностью тождественных микросоциальных условиях, важным представляется вопрос о том, насколько группа может быть «не репрессивной», основывающейся на принципиально иных моделях отношений между группой и ее участником, не разделяющим групповые ценности. Важно также понять, почему некоторые студенты начинают отвергать или заранее настроены на отвержение ценностей группы, в которую они вынужденно включаются, есть ли возможность «сгладить» данное противоречие в группе.

Вопрос о том, насколько возможно снижение противоречий в группе, всегда являлся важным для социометрического исследования, поскольку, как уже отмечалось ранее, в силу определенных особенностей личности из широчайшего спектра впечатлений об окружающем мире присутствием именно ей способом восприятия выбирает и осваивает определенную информацию, акцентируя свое внимание на одних явлениях и пренебрегая другими. В основе индивидуально очерченного стиля человека лежит ведущая тенденция, которая пронизывает все уровни личности: от самых низких, биологических, характерологической структуры, до самых высоких («вершинных»), к которым относятся социальная направленность и иерархия ценностей человека (8, с. 9).

Изучение указанных личностных особенностей «низкостатусных», не разде-

ляющих групповые ценности, интересно и тем, что составляющие побуждения (мотивы) не остаются постоянными, они взаимосвязаны, влияют друг на друга, изменяются и развиваются. При этом одни из компонентов являются доминирующими, в то время как другие играют второстепенную роль. Доминирующие побуждения определяют основную линию поведения личности, которое приобретает устойчивую (трансситуативную) устремленность. Так как ведущие тенденции пронизывают все уровни личности, во многом формируют ее ценности и определяют сферу социальной активности, они определяют и социометрический статус (10).

Прежде чем говорить о личностных особенностях «низкостатусных», важно точнее определить, что понимается под личностными особенностями. «Психологическое и личностное – два очень близких слова, их часто употребляют как синонимы. Однако, как показывает практика сложившегося словоупотребления, разница между ними есть, и эта разница интересна и важная» (9).

Личностные особенности – внутренние и глубинные особенности людей. К личностным особенностям относят те внутренние особенности, которые представляются более глубинными, стабильными (долговременными) и влияющими на все другие особенности человека. Личностные особенности не только и не столько способности, темперамент, психологический характер, сколько стремления людей, их личностная устойчивость и личностная идентичность. Личностные особенности позволяют менять психологические особенности. «Личностное» как понятие представляет собой направленность личности. Побуждения в мотивационной сфере личности взаимосвязаны, т. е. представляют собой систему. Данная система является индивидуальной, она образуется в процессе формирования и развития личности (Там же).

Начиная с С. Л. Рубинштейна (1940, 1946) большое значение придается термину отечественных психологов «направленность личности». Как считает Л. И. Божович, под направленностью личности можно понимать устойчивую (трансситуативную) устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека, которая является следствием доминирования определенных (ведущих) стремлений. С. Л. Рубинштейн говорил о направленности личности как о динамическом аспекте личности (потребности, установки, интересы и наклонности), компоненты которого определяют мотивацию деятельности индивида и его поведение

в соответствии с конкретными жизненными целями (10).

А. Н. Леонтьев понимал личность как образование, сформировавшееся в результате усвоения человеком социально-исторического опыта и морально-этических традиций своего окружения, а Б. С. Братусь утверждал, что личность не сводима к индивидуальным свойствам. С. Л. Рубинштейн, в свою очередь, не исключал значимости врожденных особенностей в формировании личности. Чуть позже Б. Д. Ананьев рассматривал личность как понятие целостное, утверждая, что взаимодействие биологического и социального начала в формировании личности продолжается всю жизнь (Там же).

Вышеизложенные авторы так или иначе подчеркивают необходимость учета социально-психологических факторов, влияющих на взаимодействие, поскольку это способствует пониманию поведения членов группы и прогнозированию его развития. Учет личностных особенностей в контексте конкретного взаимодействия в группе перспективен для качественного анализа взаимодействий в группе с целью последующей организации взаимодействия в рамках данной общности.

Л. Н. Собчик в теории ведущих тенденций описывает личностный конструкт, в основе которого лежат одна или несколько ведущих тенденций, пронизывающих разные уровни развития личности, которая, в свою очередь, формирует индивидуальную избирательность по отношению к явлениям окружающего мира. Вот как автор характеризует эту теорию: «Многолетние исследования (более 8000 человек) послужили базой для создания собственной концепции понятия *личность*, основанной на парадигме преемственности разных уровней психических функций» (Там же); «„Ведущая тенденция“ – это дефиниция, которая включает в себя и условия формирования определенного личностного свойства, и само свойство, и predisпозицию к тому состоянию, которое может развиться под влиянием средовых воздействий как продолжение данного свойства... Правильно подобранная психологическая коррекция или психотерапия может, к примеру, способствовать... успешному овладению ситуацией» (Там же). Неадекватные методы социального влияния могут затруднять адаптацию личности к сложным условиям (Там же).

Как было отмечено ранее, ведущая тенденция пронизывает все уровни личности: и самые низкие, биологические, и его психологическую структуру, и наиболее высокие («вершинные»), к которым относятся социальная направленность и иерар-



хия ценностей человека. Иерархия ценностей лиц с низким социометрическим статусом не совместима с групповыми ценностями, вследствие чего изучение данных личностных особенностей является важным для дальнейшей коррекции, «моренотерапии».

Таким образом, можно констатировать следующее: любой опыт аккумулирует в личности выработанные схемы инициирования взаимодействия, сформированные в процессе социализации, и стабилизирует стратегию поведения, к тому же каждый член группы имеет свои личностные особенности, выраженные через личностную направленность, в которой прослеживается доминирование определенных (ведущих) тенденций, базирующихся на личностных ценностях. Личностные ценности, а вместе

с ними и направленность, «низкостатусных» студентов достигают такого противоречия с групповыми нормами, что преопределяют низкий социометрический статус, а вместе с ним и низкую социальную компетентность. Изучение личностных особенностей лиц с низким социометрическим статусом перспективно, поскольку это необходимо для качественного анализа взаимодействий в группе, для прогнозирования и для последующей организации взаимодействия членов группы с помощью социометрии. Это соответствует цели социометрии, направленной на превращение старого социального устройства в новое, в котором возможен оптимальный компромисс между несопоставимыми членами группы и каждый может приобрести новый опыт – новые компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Елесеев И. Н. Методология оценки уровня компетенций студента // Информатика и образование. 2012. № 4.
2. Золотовицкий Р. А. Социометрия Я. Л. Морено // Психология и школа. 2007. № 3.
3. Карпова Г. А. педагогическая социометрия учебного коллектива : метод. рекомендации / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1997.
4. Кайгородов Б. В. Самопонимание: миф или реальность. М. : Москов. психолого-социальный ин-т, 2000.
5. Коробин Д. В. Социометрический статус: личностные особенности, корреляция поведенческой и когнитивно-мотивационной сферы // Современные научные исследования за рубежом : сб. материалов 3-й заоч. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2012.
6. Морено Я. Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. М. : Академический проект, 2001.
7. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; пер. с англ. А. Боковой. М. : Академический проект, 2007.
8. Собчик Л. Н. Метод портретных выборов – адаптированный тест Сонди. Практическое руководство. Спб. : Речь, 2007.
9. Психологос : энцикл. практич. психологии URL: [http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe\\_i\\_lichnostnoe](http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe_i_lichnostnoe) (дата обращения: 27.05.2013).
10. Собчик Л. Н. Теория ведущих тенденций как основа методологии психодиагностического исследования // Москов. психологич. журн. № 3. URL: [http://magazine.mospsy.ru/nomer3/sob\\_03.shtml](http://magazine.mospsy.ru/nomer3/sob_03.shtml) (дата обращения: 27.05.2013).

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

**Печеркина Анна Александровна,**

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра акмеологии и психологии управления, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 414; e-mail: 79ара@mail.ru.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательная среда; безопасность образовательной среды; психологическая безопасность образовательной среды; психологическое насилие; ингибция.

**АННОТАЦИЯ.** В качестве ключевой детерминанты психологического насилия рассматривается ингибция. Представлены результаты эмпирического изучения психологических характеристик, сопровождающих проявление феномена ингибции, а также определена взаимосвязь проявления уровня ингибции и стажа педагогической деятельности.

**Pecherkina Anna Alexandrovna,**

Candidate of Psychology, Assistant Professor, the Chair of Acmeology and Psychology of Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE  
IN EDUCATIONAL SPHERE**

**KEY WORDS:** educational sphere; educational sphere safety; psychological safety of educational sphere; psychological violence; inhibition.

**ABSTRACT.** Inhibition is viewed as a key determinant of psychological violence. The results of empirical research of psychological characteristics that accompany the phenomenon of inhibition are given, correlation of the level of inhibition and experience of pedagogical work is found.

Сегодня вопросы обеспечения безопасности образовательной среды приобретают особую значимость, что обусловлено теми новшествами и инновациями, которые активно внедряются в школу. В результате происходят изменения образовательной среды, которые, к сожалению, могут быть источником различных травм, и прежде всего психологических.

В данном контексте особое внимание должно быть уделено изучению влияния личностных характеристик педагога на возникновение подобных травм, поскольку именно личностные характеристики позволяют выстраивать эффективные взаимоотношения с учащимся. К тому же любые личностные проблемы, психологические затруднения педагога неизбежно приводят к нарушению взаимодействия с детьми, а далее могут стать источником психологического неблагополучия учащихся. Наверное, не случайно в «Законе об образовании» (вступившем в силу 1 сентября 2013 г.) введено новое понятие «безопасность школьной среды».

Результаты проведенного нами с помощью опросника Е. Е. Алексеевой «Отношение детей к педагогу» исследования показали, что в процессе педагогического общения у детей нарушаются все компоненты этого отношения: эмоциональный, мотивационно-поведенческий и когнитивный. При

этом в большей степени нарушениям подвержен эмоциональный компонент (у 58% учащихся). Это выражается в том, что учащиеся испытывают психологический дискомфорт при общении с педагогом, проявляющийся в негативном отношении к учителю и угнетенном эмоциональном состоянии. Таким образом, актуальность данной темы не вызывает сомнений.

В рамках данной работы под психологической безопасностью понимается состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников (2).

Следует отметить, что центральным понятием безопасности является угроза. В связи с этим возникает ряд вопросов: что угрожает участникам образовательной среды в процессе взаимодействия? От чего следует их защищать, чтобы создать психологически безопасные условия среды? Источник угрозы, по нашему мнению, носит в основном социально-психологический характер и выступает в виде проявления психологического насилия.

По мнению Н. К. Асановой, психологическое насилие – это постоянное или пе-

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 13-16-66016.

риодическое словесное оскорбление ребенка, угрозы со стороны родителей, опекунов, учителей, воспитателей, унижение его человеческого достоинства, обвинение его в том, в чем он не виноват, демонстрация нелюбви, неприязни к ребенку (1).

Анализ работ по проблемам психологического насилия дает основание выделить следующие его проявления: публичное унижение; оскорбление; высмеивание; угрозы; обидные обзывание; требование сделать что-то против своего желания; игнорирование; неуважительное отношение; недоброжелательное отношение.

Вышесказанное диктует необходимость определения психологических детерминант, приводящих к психологическому насилию в образовательной среде. На наш взгляд, ключевой детерминантой здесь является феномен ингибиции (3).

Ингибиция определяется нами как сложное интегративное образование, развитие которого обусловлено индивидуально-психологическими характеристиками педагогов, сопровождающееся ухудшением педагогического взаимодействия.

Данный феномен проявляется в жестком управлении и тотальном контроле со стороны педагога, а именно резких замечаниях, приказном тоне, нетактичных высказываниях в адрес одних учеников и неаргументированном восхвалении других, единоличном определении общих целей работы и способов выполнения задания без учета индивидуально-психологических особенностей учащихся и их познавательных интересов. В итоге это приводит к снижению учебной мотивации, так как учащиеся не знают и не понимают, какова цель выполняемой ими работы в целом, какова функция данного этапа и что их ждет дальше. Очевидна необходимость устранения этой угрозы в образовательной среде.

Психологически безопасными можно считать такие взаимоотношения, которые вызывают у участников образовательного процесса чувство принадлежности, убеждают учащегося, что он пребывает вне опасности. В связи с этим возникает социальная потребность в педагогах-профессионалах, обеспечивающих благоприятный психологический климат в образовательном учреждении, создающих почву для эмоционального благополучия детей, их успешного и гармоничного личностного развития. Для этого учитель должен обладать целым комплексом качеств, без которых реализация конструктивных отношений с учеником в условиях педагогического общения становится практически невозможной. Таким образом, актуальным становится определение психологических ха-

рактеристик педагогической ингибиции как детерминанты психологического насилия.

Основополагающими критериями при проведении исследования выступили следующие положения:

- профессиональное развитие педагога как субъекта деятельности имеет свою временную ось, на которой выделяются опеределенные этапы. Каждому этапу соответствует свой уровень развития профессионализма, поэтому в выборку вошли представители всех этапов профессионального развития;

- один уровень профессионального образования обеспечивает получение сопоставимых результатов, поэтому выборку составили только педагоги, имеющие педагогическое образование.

С целью изучения психологических характеристик педагогической ингибиции нами составлен комплекс психодиагностических методик, в который вошли методика диагностики коммуникативной установки педагогов (В. В. Бойко), методика диагностики уровня общей коммуникативной толерантности педагогов (В. В. Бойко), методика определения агрессивности (А. Ассингер), методика определения уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко), опросник для определения уровня развития педагогической ингибиции, разработанный нами.

В исследовании приняли участие 94 педагога. 28% из них были в возрасте до 30 лет, 40% – от 30 до 40 лет, 32% – от 40 до 50 лет, преподавателей старше 50 лет не было. По педагогическому стажу испытуемые распределились следующим образом: у 12% – стаж до 3 лет, у 37% – от 3 до 5 лет, у 25% – от 5 до 10 лет, у 26% – от 10 до 25 лет. У всех испытуемых было педагогическое образование, из них у 78% – высшее, у 12% – среднее специальное.

Перейдем к обсуждению полученных результатов. Нами установлено, что у 42,4% учителей выражена негативная коммуникативная установка, у 62,5% проявляется завуалированная жесткость, у 37,5% – открытая жестокость; у 75% учителей – обоснованный негативизм.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что педагоги, обладающие выраженной негативной коммуникативной установкой, склонны к недоброжелательности, настороженности в отношении с людьми, способны к отрицательным выводам о людях, проявляют нежелание откликаться на их проблемы. Они склонны игнорировать или сглаживать объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную самооценку, сниженную самокритичность, могут быть агрессивны, непо-

следовательны в высказываниях, хотя часто не замечают в себе этих качеств.

Диагностика коммуникативной толерантности педагогов показала, что низкий уровень коммуникативной толерантности имеют 40,5% учителей.

Детальный анализ компонентов коммуникативной толерантности показал, что 37,5% учителей характеризуются неприятным или непониманием индивидуальности человека, 25% используют себя в качестве эталона при оценке других, 12,5% категоричны и консервативны в оценках людей, 50% не умеют скрывать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров, 25% стремятся переделать, перевоспитать партнера, 37,5% стремятся подогнать партнера под себя, сделать его удобным, 25% не умеют прощать другому ошибки, 25% не хотят терпеть физический или психический дискомфорт партнера, 37,5% не умеют приспосабливаться к партнеру.

Это проявляется в неспособности педагогов принимать индивидуальность учащегося, в том, что их суждения строятся на основе привычек, установок и зависят от настроения. Учителя довольно часто демонстрируют неуправляемые отрицательные реакции в ответ на некоммуникабельные качества ученика, стремятся регламентировать его поступки, навязывают собственную точку зрения.

Рассмотрим результаты определения уровня агрессии и эмпатии у педагогов. Высоким уровнем агрессии обладают 62% учителей. Таким педагогам присущи вспышки агрессивности, которая носит скорее разрушительный, чем конструктивный характер. Они склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям, относятся к людям пренебрежительно и своим поведением провоцируют конфликтные ситуации, которых можно было бы избежать, относятся предвзято к неуспевающим ученикам. Можно предположить, что высокий уровень агрессии педагога оказывает деформирующее влияние на структуру личности учащегося.

75% учителей обладают низким уровнем эмпатии. Это проявляется в неспособности понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение, в избегании личных контактов, суженности диапазона эмоциональной отзывчивости.

Итак, общая картина исследования психологических характеристик педагогов выглядит таким образом, что у педагогов ярко выражены следующие негативные индивидуально-психологические характеристики: негативная коммуникативная установка, низкий уровень коммуникативной

толерантности, высокий уровень агрессии, низкий уровень эмпатии.

Результаты диагностики уровня педагогической ингибции показали, что у 52% педагогов наблюдается высокий уровень ее выраженности (табл.).

Таблица

Уровень выраженности ингибции у педагогов, %

Низкий	Средний	Высокий
15	33	52

Для подтверждения гипотезы о том, что существуют значимые различия в выраженности психологических характеристик у педагогов с разным уровнем ингибции, нами был проведен сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна – Уитни.

Анализ различий между выделенными группами педагогов показал, что сравнимые группы статистически достоверно различаются по уровню выраженности ряда переменных: коммуникативной установки ( $z = 164,10$ ;  $p = 0,04$ ), коммуникативной толерантности ( $z = 171,0$ ;  $p = 0,04$ ), агрессии ( $z = 112,50$ ;  $p = 0,02$ ), эмпатии ( $z = 158,0$ ;  $p = 0,04$ ).

Педагоги с высоким уровнем ингибции имеют низкие показатели эмпатии, высокие показатели агрессии, низкий уровень коммуникативной толерантности, демонстрируют выраженную негативную коммуникативную установку в педагогическом общении. Педагоги с низким уровнем ингибции имеют более высокие показатели эмпатии, низкие показатели агрессии, коммуникативной толерантности, им свойственна адекватная коммуникативная установка в педагогическом общении.

В ходе исследования также установлена взаимосвязь проявления уровня ингибции и стажа педагогической деятельности.

Наиболее высокие показатели выраженности уровня ингибции наблюдаются в группе педагогов со стажем работы от 5 до 10 лет. Низкий уровень ингибции выражен в группе респондентов со стажем работы до 5 лет.

Возможно, это объясняется тем, что педагоги со стажем до 5 лет имеют небольшой опыт работы, поэтому для них характерен поиск оптимальных форм поведения, а также способов выполнения профессиональной деятельности. Результатом этого является их готовность к возможным неудачам. К тому же отсутствие устойчивого статуса приводит к тому, что они не боятся совершить ошибку, поэтому неудача в профессиональной деятельности на данном этапе воспринимается как вполне нормальное явление.

У педагогов со стажем работы от 5 до 10 лет уровень ингибции резко воз-

растает: он проявляется у 60% учителей. Это связано с тем, что на данном этапе происходит активное накопление опыта работы, повышается статус педагога, а также начинают появляться профессиональные деформации.

Результаты, полученные в группе педагогов со стажем работы от 10 до 20 лет, показывают резкое снижение уровня ингибиции (ингибиция проявляется у 10% педагогов). Возможно, это обусловлено возрастными особенностями и выбором преобладающих стратегий поведения. Педагог на данном этапе активно изменяет свою жизнь, а также занят поиском активных жизненных стратегий.

В группе педагогов со стажем работы от 20 до 30 лет полученные результаты не вписываются в общую динамику выраженности феномена ингибиции: показатели вновь возрастают (ингибиция проявляется у 30% педагогов). Это может быть обусловлено как возрастными особенностями, так и высоким профессиональным статусом и его значимостью для учителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асанова Н. К. Жестокое обращение с детьми: основные методологические, практические и правовые аспекты // Руководство по предупреждению насилия над детьми / под ред. Н. К. Асановой. М. : Владос, 1997.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : моногр. СПб., 2002.
3. Zajonc R. Social facilitation // Science. 1965.

Итак, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Ключевой детерминантой психологического насилия в образовательной среде является феномен ингибиции, проявление которого обусловлено психологическими характеристиками личности педагога.

2. Психологическими характеристиками, сопровождающими проявление феномена ингибиции у педагогов, являются негативная коммуникативная установка, низкий уровень коммуникативной толерантности, высокий уровень агрессии, низкий уровень эмпатии.

3. Существует взаимосвязь проявления уровня ингибиции и стажа педагогической деятельности. Максимальная выраженность ингибиции наблюдается у педагогов со стажем работы от 5 до 10 лет.

Полученные результаты обуславливают необходимость разработки технологий профилактики психологического насилия в образовательной среде на разных этапах профессионального становления педагога.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

**Хашем Ю. Хассан,**

докторант, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар); 350015, г. Краснодар, ул. Буденного, 161; e-mail: doc@kgafk.ru.

**Терентьев Алексей Евгеньевич (перевод),**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Институт физической культуры; директор Института физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 259; e-mail: ifk@uspu.ru.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ  
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ИГРОКАМИ ФУТБОЛЬНОЙ КОМАНДЫ  
В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ФУТБОЛИСТОВ К УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В СТРАНАХ С ПРИРОДНО-КЛИМАТИЧЕСКИМИ УСЛОВИЯМИ,  
ОТЛИЧАЮЩИМИСЯ ОТ ПРИВЫЧНЫХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профилактика межличностных конфликтов игроков; эмоциональное состояние; педагогическая технология профилактики конфликтов в команде; мотивация; эмпатия; тревожность.

**АННОТАЦИЯ.** Адаптация футболистов к учебно-тренировочному процессу в период выездных сборов зависит от организации тренировочного процесса, в котором необходимо учитывать не только физиологическое, но и психологическое состояние спортсмена. Организация процесса адаптации футболистов к непривычным природно-климатическим условиям сопряжена в работе тренера с преодолением многочисленных преград, в ряду которых одно из ведущих мест занимает психологическое состояние спортсмена, определяющее его работоспособность. Важное значение для адаптации спортсменов в условиях тренировки в регионах, природно-климатические условия которых отличаются от привычных, имеет профилактика конфликтных ситуаций между игроками. Межличностные конфликты между игроками команды часто возникают в условиях проведения тренировочных сборов профессиональных команд и являются следствием физиологической дезадаптации спортсмена, которая проявляется в виде напряжения психологических функций организма.

**Hashim Y. Hassan,**

Doctoral Student, Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism, Krasnodar.

**Terentiev Alexey Yevgenievich (translation),**

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Chair of Physical Education, Director of the Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF CONFLICTS PROPHYLAXY  
AMONG FOOTBALL PLAYERS IN THE COURSE OF THEIR ADAPTATION  
TO EDUCATIONAL AND TRAINING ACTIVITIES IN THE COUNTRIES  
WITH CLIMAT DIFFERENT FROM THAT OF THE NATIVE COUNTRY**

**KEY WORDS:** prevention of interpersonal conflicts between players; emotional state; educational technology of preventing conflicts in a team; motivation; empathy; anxiety.

**ABSTRACT.** Adaptation of players to the training process during periodical training in sport camps depends on the organization of the training process, in which it is important to take into consideration not only physiological, but also psychological state of the athlete. Organization of the process of adaptation to unusual climatic conditions makes a coach overcome many obstacles, among which one of the most important is the psychological state of the athlete, which determines his performance. Prevention of conflict between players is important in the process of adaptation of athletes to training in the regions with climate different from the usual. Interpersonal conflicts between team players, which often arise in training camps, are the result of physiological maladaptation of the athlete, which manifests itself in psychological stress.

**А**ктуальность заявленной темы очевидна: когда футболисты тренируются в регионах с природно-климатическими условиями, отличающимися от привычных, большое напряжение испытывает эмоционально-волевая сфера игроков. Это часто приводит к возникновению межличностных конфликтов между игроками команды. Особенно часто в команде обостряются существовавшие задолго до выезда конфликтные ситуации. Ответственность за

педагогически правильное разрешение конфликтной ситуации несет тренер, который должен осознавать, что возможные участники конфликтов в команде имеют различные психотипы, игровой статус, чем и определяется разное поведение в конфликте. Таким образом, тренер должен владеть психолого-педагогическими приемами и технологиями профилактики межличностных конфликтов между игроками команды.

Цель данной статьи – обосновать и разработать педагогическую технологию профилактики межличностных конфликтов между игроками команды в условиях выездных учебно-тренировочных сборов. В соответствии с целью выдвигались следующие задачи:

- изучить и проанализировать методологическую основу темы исследования;
- выявить цель, средства диагностики, формы, средства и педагогические условия профилактики межличностных конфликтов игроков в период выездных сборов;
- разработать педагогическую технологию профилактики межличностных конфликтов игроков команды;
- внедрить разработанную технологию в учебно-тренировочный процесс исследуемой команды;
- провести психолого-педагогический эксперимент и исследовать эффективность разработанной педагогической технологии.

В ходе исследований мы разработали психолого-педагогическую технологию профилактики межличностных конфликтов в команде в период адаптации игроков к учебно-тренировочному процессу в непривычных для условий. Для разработки технологии потребовалось определить критерии ее структуры. В современной теоретической педагогике существует множество критериев, по которым можно выделять и анализировать системы в образовательном процессе. Для нашего исследования наиболее приемлемой является структура, основанная на выделении основных компонентов процесса организации профилактики конфликтных ситуаций: цели, содержания, организационных форм, средств диагностики, результата. Выделение структурных компонентов позволило нам в данной системе выделить следующие блоки: целевой, содержательный, организационный, функциональный, результативный.

В качестве общей цели мы определили организацию педагогической деятельности тренера по профилактике межличностных конфликтов в команде.

Для организации этой деятельности необходима психолого-педагогическая диагностика психологического состояния спортсменов. На данном этапе в качестве основных психолого-педагогических проблем мы обозначили психологические критерии, которые характеризуют снижение психологической адаптации игроков: тревожность, мотивацию, эмпатию, самоактуализацию и социализацию.

Для исследования уровня тревожности мы использовали метод тестирования. Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как оно, с одной стороны, обуславливает поведение субъекта, с другой – является важным показателем

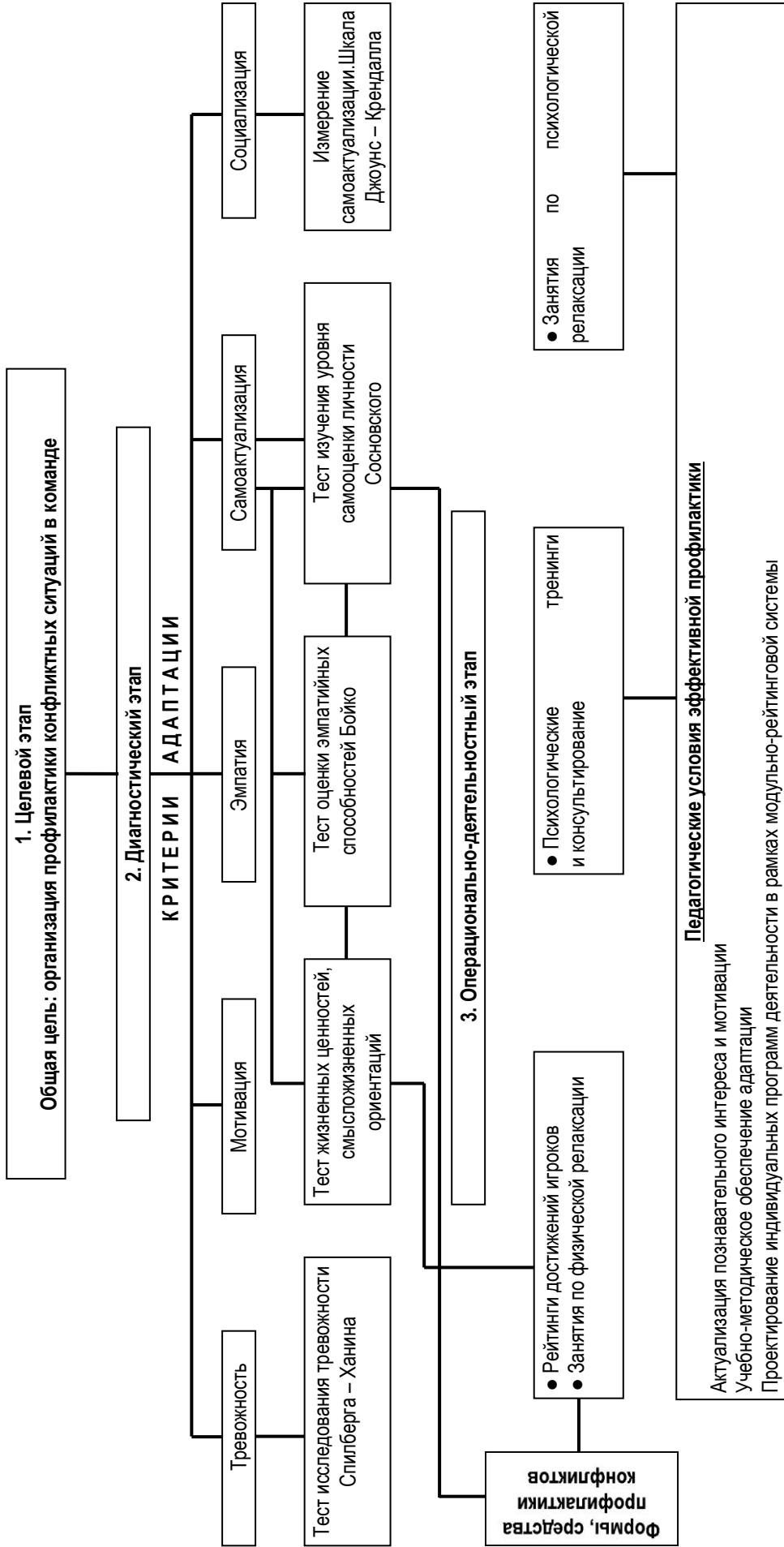
уровня адаптации, что позволяет дифференцированно измерять тревожность, в том числе как личностное свойство. Личности, относимые к категории высокотренированных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности.

Мотивация исследовалась нами на основе морфологического теста жизненных ценностей В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной и теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. Основным диагностическим конструктом методики В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной являются терминальные ценности. Жизненные ценности, формирующие мотивацию, включают познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик, социальные контакты, формирующие благоприятную социально-коммуникативную среду межличностного общения в команде.

Методика смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева направлена на диагностику внутреннего локуса контроля, с которым тесно связана осмысленность жизни, причем один из этих феноменов характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен, а второй отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль.

Эмпатия – это способность субъекта к сопереживанию и объективной оценке отношений. Выделяется несколько каналов эмпатии. Рациональный канал определяет способность к эмоциональному и интуитивному отражению партнера и определяет мотивацию интереса к субъекту деятельности. Эмоциональный канал эмпатии диагностирует способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими, понимать внутренний мир субъекта отношений, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать в процессе деятельности. Интуитивный канал эмпатии позволяет уйти от оценочных стереотипов и строить в процессе отношений индивидуальную траекторию общения. Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности.

Самоактуализация и социализация личности исследовались на основе теста самооценки личности Сосновского и теста измерения самоактуализации Джоунс – Крендалла. При адекватной самооценке субъект социального взаимодействия правильно соотносит свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, ставит перед собой реальные цели, умеет адекватно прогнозировать отношение окружающих к результатам своей деятельности.



**Рисунок 1.** Педагогическая технология организации профилактики межличностных конфликтов в команде



Следующий этап исследования – операционально-деятельностный. На данном этапе на основе результатов, полученных на этапе диагностики, мы выявили уровни психологической адаптации игроков. Первый – дезинтеграция деятельности. На данном этапе личность во время приспособления находится в состоянии динамического неустойчивого равновесия.

Второй уровень психологической адаптации – формирование идентичности. Оно может происходить по-разному: если образуется кризис идентичности, спортсмен полностью утрачивает мотивацию, что может привести к срыву тренировочного процесса. При научно обоснованном и организованном процессе адаптации наступает этап предварительной идентификации, который способствует достижению идентичности. Следующий уровень – рефлексия. В условиях рефлексии любая деятельность осуществляется осмысленно, с осознанием ее мотивов и целей. Рефлексивные процессы проявляются в проектировании и конструировании игроком деятельности, а также

на этапе самоанализа и самооценки деятельности, самого себя как субъекта.

На следующем этапе исследования мы определили формы, средства профилактики межличностных конфликтов в команде. В качестве адекватных форм, способствующих достижению цели, мы выделили рейтинги достижений футболистов, психологические тренинги, психологическое консультирование, занятия по физической релаксации.

В 2002–2012 гг. нами проводился педагогический эксперимент. В нем участвовали игроки команды «Порт» (Ирак).

Целью опытно-экспериментального исследования явилась проверка эффективности комплекса педагогических условий, обеспечивающих реализацию технологии профилактики межличностных конфликтов в команде.

В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено, что все критерии психологической адаптации в экспериментальной группе демонстрируют положительную динамику. Так, была отмечена более интенсивная динамика стабилизации личностной и ситуативной тревожности (таблица).

Таблица

Итоги диагностики ситуационной и личностной тревожности (по Спилбергеру)

Степень тревожности	Группы	Ситуационная тревожность		Личностная тревожность	
		Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
очень высокая	экспериментальная	–	–	1	1
	контрольная	–	–	1	1
высокая	экспериментальная	8,8	2,8 (-6)	5,8	– (-5,8)
	контрольная	2	2,7 (+0,8)	0,3	1,3 (+1)
низкая	экспериментальная	57,3	62,3 (+5)	47	50,4 (+3,4)
	контрольная	42,8	47,9 (+4,9)	47,6	38,7(-8,7)
очень низкая	экспериментальная	33,9	34,9(+1)	46,2	48,6 (+2,4)
	контрольная	55,2	50 (-5,2)	48,1	59 (+10,9)

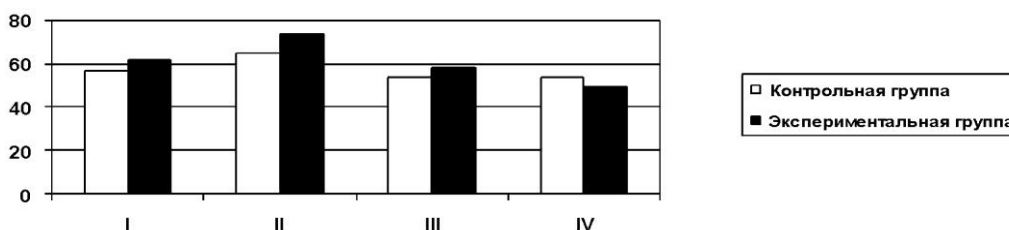


Рисунок 2

Как мы видим, при начале эксперимента у некоторых игроков экспериментальной группы возростала ситуативная и личностная тревожность. Но по мере адаптации наблюдается снижение количества человек с высокой ситуационной и личностной тревожностью, переход указанных форм тревожности в разряды низких и очень низких, что может свидетельствовать о высокой степени адаптивности. В целом, согласно данным таблицы, прослеживается наиболее интенсивная динамика снижения уровня

тревожности в экспериментальных группах.

Динамика самооценки эмпатических способностей показывает возрастание адекватности самооценки как следствия освоения знаний об эмпатии, соответствующих умений, позитивных приращений в ценностной сфере личности (рис. 2).

Результаты показывают, что на начальном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах преобладает мотивация II уровня («стараясь добросовестно выполнять программу») и I уровня

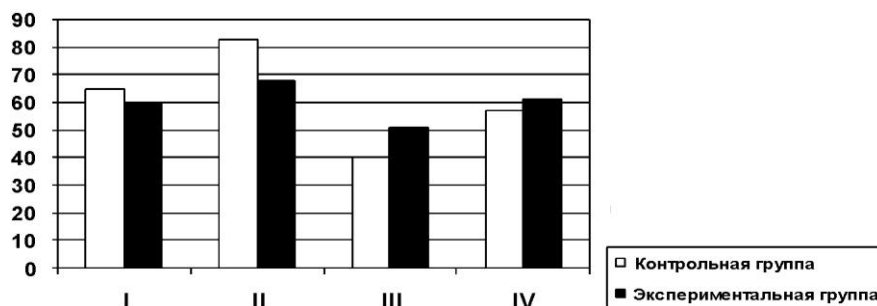


Рисунок 3

(«проявляю интерес к отдельным фактам»). Можно сделать вывод о необходимости повышения мотивации с уделением особого внимания формированию мотивации IV уровня (устойчивой мотивации).

На этапе окончания эксперимента было выявлено возрастание мотивации, в первую очередь связанной с III и IV группами мотивов, в обеих группах. Однако на диаграмме (рис. 3) видно, что экспериментальная группа продемонстрировала значительную положительную динамику мотивации IV группы мотивов относительно контрольной. Это говорит о большей осознанности и самостоятельности.

Подведем итоги.

1. В период выездных учебно-тренировочных сборов в командах игроков могут возникать межличностные конфликты, для предупреждения которых необходима научно обоснованная работа по организации их профилактики.

2. Мы обосновали средства диагностики психологического состояния игроков, организационные формы, средства и педагогические условия профилактики возможных конфликтных ситуаций между игроками команды.

3. На основе предложенных нами средств диагностики психологического состояния игроков, организационных форм, средств и педагогических условий профилактики возможных конфликтных ситуаций между игроками команды мы разработали педагогическую технологию профилактики возможных конфликтных ситуаций между игроками команды.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агаджанян Н. А. Адаптация и резервы организма. М. : Физкультура и спорт, 1983.
2. Адаптивная саморегуляция функций / под ред. В. М. Василевского. М. : Медицина, 1977.
3. Багрецов С. А., Львов В. М. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом : учеб. М. : Лань, 1999.
4. Березин Ф. Б., Барлас Т. В. Социально-психологическая адаптация при невротических и психосоматических расстройствах // Журн. невропат. и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1994. Т. 94, № 6.
5. Гайк А. Спортивная морфология : учеб. пособие. Советский спорт, 2005.
6. Геселевич В. А. Медицинские аспекты нормы и патологии у высококвалифицированных спортсменов : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 1991.
7. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. Ереван : Наука, 1988.
8. Шестаков М. М. Футбол: методологическая основа учета индивидуальных особенностей игроков : учеб.-метод. пособие / М. М. Шестаков. Краснодар : КГАФК, 1995.

4. В ходе исследования динамики психологического состояния спортсменов команды методикой тестирования были выявлены следующие уровни адаптации у игроков команды: дезинтеграция деятельности, формирование идентичности, рефлексия.

5. В качестве адекватных форм, способствующих реализации заявленной цели, мы определили рейтинги достижений футболистов, психологические тренинги, психологическое консультирование, занятия по физической релаксации.

6. В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено, что по всем критериям психологической адаптации экспериментальная группа продемонстрировала положительную динамику, в отличие от контрольной. Например, была отмечена более интенсивная динамика стабилизации личностной и ситуативной тревожности, стабилизации эмпатийных способностей, возрастания мотивации.

7. Обобщенный анализ проведенных исследований позволил выявить возросшую динамику эффективности процесса психологической адаптации, что подтвердило наши предположения. Таким образом, использование разработанной нами технологии способствовало эффективному процессу профилактики межличностных конфликтов и соответственно может помочь в управлении процессом психологической адаптации игроков в условиях тренировочного процесса, отличающихся от привычных.

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

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 37.015.311  
ББК 4420.051.1

ГСНТИ 14.07.07

Код ВАК 13.00.01

### **Даллакян Татьяна Евгеньевна,**

заместитель директора по воспитательной работе, средняя общеобразовательная школа № 10 (г. Ульяновск); 432023, г. Ульяновск, ул. Вольная, д. 6; e-mail: Tatyanaul76@mail.ru.

### **ШКОЛА – СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ЦЕНТР КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** личностная реализация; личностный рост; школа как социокультурный центр.

**АННОТАЦИЯ.** Приводятся результаты эмпирического исследования личностного роста старших подростков в гимназии и общеобразовательной школе, воспитательная система в которой строится по модели социокультурного центра.

### **Dallakyan Tatiana Evgenievna,**

Deputy Director for Educational Work, Secondary Comprehensive School № 10 (Ulianovsk).

### **SCHOOL AS A SOCIO-CULTURAL CENTRE AND FACTOR OF SELF-REALIZATION OF SENIOR TEENAGERS**

**KEY WORDS:** self-realization; personal growth; school as a socio-cultural centre.

**ABSTRACT.** The results of empirical research of personal growth of senior teenagers are given, which are viewed as potential of self-realization in gymnasium or secondary school, the educational system of which is based on the model of socio-cultural centre.

**А**нализ современных педагогических исследований и практика отечественного образования свидетельствуют о значимости проблемы личностной реализации старших подростков. Неудовлетворенная потребность в признании и самоутверждении приводит подростков к попыткам реализовать себя в асоциальных поступках или же к иллюзорному удовлетворению потребностей посредством алкоголя, наркотиков.

Проблема личностной реализации в ряде философских, психологических и педагогических исследований в настоящее время рассматривается в основном в русле двух направлений. В первом личностная реализация, самореализация трактуется как синоним самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс). В данном аспекте под самореализацией понимается реализация стремления человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Согласно А. Маслоу, самоактуализация – желание стать всем, чем возможно; потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала (2). В рамках второго направления, более узкого, самореализация рассматривается с позиции личностных ценностей (Р. Ассаджиоли, Л. Г. Брылёва), характера, склонностей, способностей, задатков и активности самой личности в процессе самореализации (К. А. Абульханова-Славская, Л. Н. Коган).

Самореализация, согласно К. А. Абульхановой-Славской, есть своего рода высшая стадия развития зрелой человеческой личности, результат личностного роста и развития.

Д. А. Леонтьев представляет самореализацию как процесс выявления и использования личностью возможностей, содержащихся в среде. Сам интеллектуальный, творческий, личностный потенциал – особого рода возможность, которая, реализуясь, все время сохраняется как возможность дальнейшей деятельности. Условия нужны не только для формирования, но и для реализации потенциала – прежде всего те, которые дают возможность человеку действовать (5).

Часто в условиях традиционной организации воспитательного процесса в школе возможности для личностной реализации старших подростков ограничены. Одним из путей расширения данных возможностей является построение на базе школы социокультурного центра, который при определенных условиях может стать фактором личностной реализации школьников.

Словосочетание «личностная реализация» чаще всего рассматривается как синоним самореализации. Нам представляется, что феномен личностной реализации шире, чем явление самореализации. Самореализация подразумевает осознанность процесса проявления сущностных сил, потенциалов личности. Личностная же реализация как ре-

лизация потенциалов личности может слабо или вообще не осознаваться человеком. В свете этого самореализация может рассматриваться как уровень личностной реализации.

В данной работе нас интересует феномен личностной реализации, которая выступает как явление разной степени осознанности.

Объединение общеобразовательной школы и внешкольных учреждений в рамках социокультурного центра приводят к образованию нового интегрированного сообщества, в котором социальные партнеры взаимно обогащаются разнообразными формами культурно-образовательной и творческой работы, опытом специалистов-профессионалов, приобретают разнообразную и более совершенную материальную базу, что, в свою очередь, предоставляет больше возможностей для личностной реализации подростков. Особенно актуально это для городских школ с «бедным» социокультурным окружением, расположенных на окраинах городов.

Школа № 10 города Ульяновска находится на окраине города в микрорайоне «Опытное поле». Микрорайон значительно удален от центра города, от большинства культурных учреждений, мест активного отдыха. Образовательный уровень родителей весьма невысок: лишь в 18% из 329 семей родители имеют высшее образование. Немало неблагополучных семей, семей «группы риска». Из 516 детей школьного возраста, проживающих в микрорайоне, в школе учатся всего 329 человек, что составляет 63,7%. Где же остальные дети школьного возраста? Они иллюстрируют явление, названное В. А. Караковским «утечкой мозгов»: немало детей переходит из нашей школы в образовательные учреждения, имеющие более высокий статус (4).

Отток учащихся из школы в другие образовательные учреждения приводит к сокращению нагрузки учителей, которые вследствие этого начинают искать работу в других учебных заведениях. Отсутствие высококвалифицированных специалистов толкает учащихся среднего и старшего звена на поиск школ, в которых на более высоком уровне преподаются физика, информатика, английский язык, история. Образуется замкнутый круг: уходят дети – уходят учителя. Соответственно теряются ресурсы, кадровые и организаторские.

К концу 2007 г. перед школой встал острый, жизненно важный вопрос о дальнейшем существовании. Выходом из сложившейся ситуации стало создание на базе школы № 10 социокультурного центра.

Руководство школы ознакомилось с опытом создания аналогичного социокультурного центра в Димитровграде, оценило по-

тенциал для построения такого типа организации воспитательного пространства. Были выявлены предпосылки, необходимые для реорганизации школы в социокультурный центр. Затем были предприняты шаги для формирования в микрорайоне единого воспитательного пространства в форме интеграции деятельности учреждений образования, здравоохранения, культуры и спорта, правоохранительных органов, общественных организаций, находящихся вблизи от школы.

Социальными партнерами школы стали детский сад № 43, центр детского творчества № 4, центр детского творчества № 6, детско-юношеская спортивная школа № 1, детско-юношеская спортивная школа «Борец», центр профессиональной подготовки УМВД России по Ульяновской области, воинская часть, находящаяся рядом со школой, центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей.

С 2008 г. школа функционирует в виде социокультурного центра. Это значительно расширило возможности старших подростков реализовать себя в деятельности по художественно-эстетическому, физкультурно-спортивному, эколого-биологическому, информационно-техническому направлениям.

Одной из форм интеграции этих направлений является работа разновозрастной детской общественной организации «Союз единомышленников». Его деятельность направлена не только на школу, но и на социум, что позволяет подросткам реализоваться в социально значимой деятельности.

Оценить эффективность функционирования социокультурного центра на базе школы как фактора личностной реализации старших подростков можно через категорию личностного роста.

Личностный рост как критерий самореализации рассматривают С. Л. Братченко и М. Р. Миронова (1). Концепция и методика диагностики личностного роста подростков как ценностного явления разработана Д. В. Григорьевым и П. В. Степановым. В ней выделены такие ценностные характеристики личностного роста, как семья, Отечество, Земля (природа), мир (ненасилие), труд, культура, знания, гуманность, альтруизм, толерантность, здоровье, самопринятие, свобода, которые в современном обществе могут быть признаны ценностями. Развитие ценностного отношения старших подростков именно к этим феноменам, в соответствии с данной концепцией, и будет свидетельствовать об их личностном росте (6).

Для полноценного описания личностного роста старшего подростка необходима также оценка устойчивости этих отноше-

ний. Авторы указанной диагностики выделили два типа отношений.

1. Ситуативные отношения, характеризующиеся изменчивостью и детерминированностью конкретной жизненной ситуацией, в которой оказывается личность.

2. Устойчивые отношения, характеризующиеся относительной стойкостью к различным жизненным ситуациям, осознанные, отрефлексированные отношения личности к миру, другим и самому себе, которые фиксируются в личностной позиции.

Для оценки эффективности функционирования социокультурного центра на базе школы мы провели сравнительную диагностику личностного роста старших подростков – учащихся 8–11 классов школы № 10 (школа – социокультурный центр; 86 человек) и гимназии № 30 (277 человек), которая находится в той же части города Ульяновска, что и школа № 10.

Учащимся было предложено выразить свое отношение к 91 утверждению. Они должны были решить, насколько они согласны или не согласны с содержащимися в опросном листе высказываниями, и оценить степень своего согласия или несогласия в баллах от +4 до -4.

Д. В. Григорьев и П. В. Степанов различают четыре уровня развития конкретных

ценностных ориентаций подростков: устойчиво позитивный, ситуативно позитивный, ситуативно неадаптивный, устойчиво негативный. При анализе результатов диагностики личностного роста как развитости личностной реализации мы использовали такую же градацию. Результаты диагностики представлены в таблице.

Сравнение позитивных ценностных отношений (сумм устойчивых и неустойчивых позитивных отношений в 10-й школе и в гимназии) показало наибольшие различия в пользу старших подростков 10-й школы по таким ценностям, как самопринятие (22%), гуманность (19%), толерантность (15%), труд (14%), культура и мир (по 13%), а в пользу учащихся гимназии – по ценности «Земля» (12%).

Представленные результаты, вероятно, связаны с тем, что общеобразовательная школа и гимназия относятся к учебным заведениям с разным типом организации образовательного процесса: «Обучение в гимназиях, как правило, осуществляется в знаниевой парадигме, ориентировано преимущественно на интеллектуальное развитие и подготовку выпускников к поступлению в вуз, личностное же развитие во многом носит “вспомогательный”, “сопутствующий” характер» (3).

Таблица. Показатели личностного роста старших подростков, %

Ценности	Уровень ценностных отношений			
	Устойчиво позитивное		Ситуативно позитивное	
	школа № 10	гимназия № 30	школа № 10	гимназия № 30
1. Семья	48	36	44	52
2. Отечество	17	10	58	59
3. Земля (природа)	9	6	53	68
4. Мир (ненасилие)	9	9	73	60
5. Труд	38	31	60	53
6. Культура	22	16	54	47
7. Знания	10	12	52	57
8. Гуманность	5	1	70	55
9. Альтруизм	15	12	69	65
10. Толерантность	8	8	62	47
11. Здоровье	1	7	68	67
12. Самопринятие	19	0	55	52
13. Свобода	14	10	84	80
Ценности	Уровень ценностных отношений			
	Ситуативно негативное		Устойчиво негативное	
	школа № 10	гимназия № 30	школа № 10	гимназия № 30
1. Семья	8	11	0	1
2. Отечество	25	31	0	0
3. Земля (природа)	36	25	2	1
4. Мир (ненасилие)	18	30	0	1
5. Труд	2	16	0	0
6. Культура	23	33	1	4
7. Знания	34	27	4	0
8. Гуманность	24	42	1	2
9. Альтруизм	13	20	3	3
10. Толерантность	28	40	2	5
11. Здоровье	30	24	1	0
12. Самопринятие	43	43	2	5
13. Свобода	2	10	0	0

Представленные результаты, вероятно, связаны с тем, что общеобразовательная школа и гимназия относятся к учебным заведениям с разным типом организации образовательного процесса: «Обучение в гимназиях, как правило, осуществляется в знаниевой парадигме, ориентировано преимущественно на интеллектуальное развитие и подготовку выпускников к поступлению в вуз, личностное же развитие во многом носит “вспомогательный”, “сопутствующий” характер» (3).

У подростков школы, функционирующей как социокультурный центр, на более высоком уровне представлено устойчиво позитивное отношение к «личностному» спектру ценностей: семье, отечеству, труду, культуре, к человеку как таковому, человеку как Другому, к своему внутреннему миру, своему душевному «Я».

На наш взгляд, это связано со спецификой организации интегрированного воспитательного пространства, сложившегося

вокруг школы, в рамках социокультурного центра. Включение подростков в различные виды деятельности, социально признаваемой и одобряемой, позволяет им почувствовать свою значимость в этой деятельности, а успех дает возможность сформировать у них устойчиво позитивное отношение к ценностям.

Социальное окружение школы, взаимодействие с социальными партнерами позволяют подросткам проявлять социальную активность, реализовывать себя в общественно полезной, художественно-эстетической, спортивной деятельности, осваивать ценности материальной и духовной отечественной культуры.

Показатели успешности личностной реализации являются закономерным следствием интегрирования воспитательного потенциала среды, представленной социальными партнерами школы, обусловлены многообразием видов социально позитивной, в том числе общественно значимой деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии. // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998.
3. Егорычева И. Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии : автореф. ... д-ра психол. наук. М., 2012.
4. Караковский В. А. Годовое планирование работы школы // Воспитательная работа в школе. 2003. № 4.
5. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М. : Смысл, 1997.
6. Степанов П. В., Григорьев Д. В., Кулешова И. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. М. : Академия : АПКИПРО, 2003.

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

**Кашина Наталья Ивановна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, докторант, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 41; e-mail: koganata@mail.ru.

**ПРОБЛЕМА ОСВОЕНИЯ КАЗАКАМИ-КАДЕТАМИ УРАЛА  
МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОРЕНБУРГСКОГО И УРАЛЬСКОГО КАЗАЧЕСТВА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** казаки-кадеты; казачество; музыкальная культура; музыкальный фольклор; музыкальное образование.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрываются особенности освоения казаками-кадетами музыкальной культуры уральского и оренбургского казачества, осуществляющегося через развитие у них музыкального сознания, этноинтонационного слуха, через музыкальную деятельность как «орудие» индивидуального вхождения человека в культуру и социум.

**Kashina Natalia Ivanovna,**

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, the Chair of Musical Education, Institute of Musical and Art Education, Doctoral Student, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**THE PROBLEM OF FAMILIARIZATION WITH THE MUSICAL CULTURE  
OF ORENBURG AND URAL COSSACKS BY COSSACK CADETS OF THE URALS**

**KEY WORDS:** Cossacks-cadets; Cossacks; musical culture; folk music; musical education.

**ABSTRACT.** The article reveals the peculiarities of familiarization with the musical culture of the Urals and Orenburg Cossacks by Cossack cadets, which is implemented through the development of musical consciousness, ethno-intonational hearing, through musical activity as the «instrument» of individual assimilation of the culture and society by a person.

Сегодня в России неуклонно растет социальный заказ на учебные заведения с казачьим кадетским компонентом. Во многих субъектах Российской Федерации функционируют казачьи кадетские корпуса, классы в общеобразовательных учреждениях, отделения при учреждениях начального/среднего профессионального образования и т. д. Это связано с возрождением духовно-нравственных традиций казачества, которое сегодня находится в динамичном становлении и играет реальную роль в современном российском обществе на государственной и муниципальной службе по поддержанию правопорядка, социальной стабильности, экологической безопасности страны, вовлекается в процессы духовно-нравственного, гражданско-патриотического и физического воспитания современной молодежи.

Урал, историческая территория Оренбургского и Уральского казачьих войск, является одним из лидеров в вопросе развития казачьего сообщества. Здесь приняты соответствующие законы о казачестве, в ряде субъектов региона утверждены областные целевые программы поддержки казачьих обществ. Как и по всей России, быстрыми темпами развивается система казачьего образования.

Учебные заведения с казачьим кадетским компонентом являются частью регионального образовательного пространства Урала, в котором осуществляется трансля-

ция и воспроизводство специфических социальных связей, норм и ценностей, обеспечивающих процессы адаптации, социализации, инкультурации, самореализации казачков-кадет и формирования их культурной идентичности. Музыкальная культура оренбургского и уральского казачества является частью региональной культуры, поэтому на уроках музыки казаками-кадетами Урала должна осваиваться именно эта, региональная музыкальная казачья традиция.

Музыкальную культуру оренбургского и уральского казачества, вслед за исследователями казачьего музыкального фольклора (Е. М. Бородина, А. В. Глинкин, Е. И. Коротин, А. И. Лазарев, Г. Н. Марахтанова, Я. А. Пономарев), мы рассматриваем в данной статье как субкультуру в рамках целостной российской этнической музыкальной культуры. Несмотря на то что эта субкультура возникла и развивалась на общерусской фольклорной основе, она имеет свою региональную специфику, связанную со своеобразными условиями исторической, социально-экономической жизни, национальным составом населения и характером наследования певческих традиций. Это проявляется в тематике, языковых и этнографических элементах, мотивах, образах, воспринятых из тюркского фольклора, многоголосии, имеющем общие черты с музыкой туркмен, казахов и киргизов (Т. И. Калужникова, Е. И. Коротин; см.: 2; 3).

Предпринятое нами исследование, проведенное в Свердловской и Челябинской областях, показало, что учителя музыки недостаточно способствуют освоению казаками-кадетами музыкальной культуры оренбургского и уральского казачества. В образовательной среде казачьих учебных заведений она не является «связующим элементом» казаков-кадет и всего казачьего сообщества и не способствует формированию у них культурной идентичности. Перечислим причины этого:

– неготовность к данной деятельности образовательных структур – современных учебных заведений с казачьим кадетским компонентом (недостаток специалистов, владеющих знаниями в области музыкальной культуры казачества Урала, специфическими методиками освоения данной культуры детьми в системе общего и дополнительного образования, учитывающими характерные свойства этого процесса);

– малодоступность полевых записей казачьего музыкального фольклора Урала (казачьи классы и корпуса расположены в основном в малых городах, а не в крупных мегаполисах, в которых имеются библиотеки с большим аудио- и видеофондом. В сети Интернет главным образом предлагаются информация и аудио-/видеозаписи, относящиеся к музыкальной культуре кубанского, донского и терского казачества, а музыкальная культура оренбургского и уральского казачества не получает должного освещения);

– малая распространенность существующих сегодня авторских программ дополнительного образования детей, учебных пособий по фольклору и этнографии казачества Дона и Кубани (Н. И. Бондарь, С. А. Жиганова, Е. Г. Вакуленко, М. В. Миррук, О. В. Чуп), учебников по музыке, в содержание которых входит казачий музыкальный фольклор («Музыка» для 3 класса, авторы – Т. В. Надолинская, А. В. Лупкина, Н. А. Любомищенко), и отсутствие подобной методической литературы по освоению учащимися музыкальной культуры оренбургского и уральского казачества;

– малое количество опубликованных нотированных сборников музыкального фольклора уральского и оренбургского казачества, ограничивающее возможности музыковедческого анализа данной музыкально-песенной традиции (который осуществляется исключительно в работах Т. И. Калужниковой), а соответственно и возможности учителей музыки по ее передаче казакам-кадетам, и, наконец, востребованность этой традиции фольклорными ансамблями, функции которых состоят в трансляции, пропаганде, распро-

странении и возрождении музыкальных традиций.

Возникают *противоречия*:

– между востребованностью педагогического потенциала музыкальной культуры уральского и оренбургского казачества в формировании культурной идентичности казаков-кадет Урала и неготовностью учителей музыки к его реализации в образовательном процессе уроков музыки;

– между современной тенденцией к актуализации регионального компонента в практике музыкального образования и недостаточной разработанностью технологий освоения учащимися музыкальной культуры с учетом ее конкретных особенностей.

Музыкальная культура казачества интегрирует в себе многопоколенную информацию (духовный и практический опыт, конфессиональные, этические, эстетические представления, историю, мировоззрение, ментальность, «картину мира»), существующую в коллективной памяти казачества, которая объективизируется посредством слова и звука в персонифицированных ценностях-образах, ценностных идеалах, нормах и образцах жизнедеятельности казачества и является источником смысло-жизненных ценностей и моделей поведения, важной сферой для осуществления самореализации казаков-кадет. Она обеспечивает их базовыми культурными ориентирами, образцами для положительных и отрицательных идентификаций. Как феномен духовной культуры, несет в себе способность объединения людей, установления духовной и эмоциональной связи между ними, содержанием которой является переживание своей тождественности с культурой казачества. Современными искусствоведами признается особая роль традиционной музыкальной культуры казачества в сохранении его культурной идентичности (Т. С. Рудиченко). Поэтому ее усвоение казаками-кадетами является актуальной проблемой современного казачьего образования.

Музыка – явление интонационное. В музыкальных интонациях заключен социальный опыт народа, а напевы являются символами различных жизненных явлений и чувствований этого народа (Б. В. Асафьев). Интонация связана с музыкальным слухом – главным этническим идентификатором, который делает музыку культурно значимой для нас в зависимости от нашей способности проникновения в культуру (свою или чужую). Это специфический инструмент, «проводник» музыкального осуществления идентичности (1). Сегодня Л. В. Шаминой разработана этнографическая парадигма школьного музыкального образования, в соответствии с которой феномен эт-



нослуха предстает основой всей музыкальной деятельности и познания всех музыкальных языков и наречий человечества (8).

Предпосылками освоения казаками-кадетами музыкальной культуры казачества является развитие их этноинтонационного слуха (термин О. В. Пивницкой) как основы познания художественного смысла и содержания любого музыкального произведения, музыкальной деятельности и музыкальной коммуникации; овладение ими музыкальным языком данной музыкальной культуры, посредством которого общественное музыкальное сознание транслирует культурные нормы, сенсорные эталоны и эстетические стереотипы (А. В. Торопова).

Освоение музыкальной культуры оренбургского и уральского казачества казаками-кадетами осуществляется в процессе освоения базовых ритмоформул и мелодико-гармонических оборотов протяжных, строевых песен, былин и былинных песен, наиболее характерных для музыкальной традиции оренбургского и уральского казачества, расширения интонационного словаря в рамках казачьей музыкальной традиции Урала, освоения музыкальной стилистики и особенностей исполнительской манеры, свойственной казачеству Урала, контекста, в который они включены, что способствует развитию этноинтонационного слуха и соответственно овладению казаками-кадетами музыкальным языком данной музыкальной традиции.

В современных исследованиях по музыкальной психологии указывается на музыкальную деятельность как на «орудие» индивидуального вхождения человека в культуру и социум, посредством которого «личность в практической деятельности через музыкальное произведение общается с духовным опытом человечества» (5, с. 17). В ходе уроков музыки в казачьих учебных заведениях осуществляется осмысление музыки с помощью двигательной сферы – через проживание художественного образа, обогащенного двигательным выражением, что ведет к более глубокому познанию конкретного образа и типическому обобщению жанровых характеристик, так как позволяет погрузиться в ситуацию через связанные с ней движения – маршевые, танцевальные, обрядовые, – выполненные с соответствующим эмоциональным настроением, к выходу музыкального мышления казаков-кадет на уровень музыкальной коммуникации (5). Также казаками-кадетами осуществляется творческая деятельность в рамках музыкальной традиции уральского и оренбургского казачества.

Т. И. Калужниковой в ее работе, посвященной музыкальному фольклору ураль-

ского (яицкого) казачества (3), выделены ритмоформулы и мелодико-гармонические обороты, характерные для данной певческой традиции: слоговые музыкально-ритмические формы, свойственные протяжным песням (со структурной равнозначностью стиха и с ведущей ролью мелоса), былинам и былинным песням (с мелизматическим и структурным расширением базисных ритмических планов стиха и напева), строевым песням (силлабические цезурированные с формулами «6 + 5», «7 + 7 слогов» и двухударные тонические одиннадцатисложники с формулой «2.3.2–4», характерные для «Камаринской»); мелодико-гармонические обороты строевых песен, характеризующиеся гармоничностью (движение мелодии осуществляется по звукам аккордов, опора на терцово-трезвучную вертикаль, мышление типовыми гармоническими оборотами).

К особенностям исполнения уральского казачьего фольклора относятся наличие в вокальном интонировании специфического «носового» призвука»; присутствие некоторых черт диалекта (яканье (*бязжит*), ыканье (*бурычка*), цоканье (*цяво*)); своеобразная форма глаголов мужского рода единственного числа прошедшего времени (*выезжали, собираил*); тенденция к выравниванию гласных; распевание слогов текста, игра гласными звуками (*в поводу(ае)*), огласовка согласных (*повыд(ы)*). Исполнение песен отличается волевым накалом, экспрессивностью, энергичностью, привнесением в любую слоговую музыкально-ритмическую форму элементов равномерной акцентности. Оно носит диалогический характер, напоминает беседу, что обусловлено наличием моторного контакта между исполнителями, осуществляющегося посредством темпоритма (Т. И. Калужникова; см.: 3).

На практике описанный выше диалект опускается. Другие особенности исполнения «считываются» казаками-кадетами в процессе восприятия аудио-, видеозаписей аутентичных исполнителей музыкального фольклора оренбургского и уральского казачества, исполнения самим учителем казачьих народных песен, так как исполнительская манера не фиксируется в нотной записи, а передается от поколения к поколению устным путем.

Освоение казаками-кадетами музыкальной культуры оренбургского и уральского казачества осуществляется поэтапно – от базовых ритмо-интонационных формул и мелодико-гармонических оборотов к творческому акту на их основе.

На первом, ознакомительном этапе происходит знакомство казаков-кадет с особенностями музыкальной культуры

оренбургского и уральского казачества, расширение их музыкального опыта (в том числе интонационного словаря) в рамках данной музыкальной традиции. Казаками-кадетами изучаются ритмоформулы и мелодико-гармонические обороты протяжных, строевых песен, былин и былинных песен, наиболее характерных для музыкальной традиции оренбургского и уральского казачества. В процессе осуществления *детских фольклорно-этнографических экспедиций* происходит первоначальное освоение традиционной манеры исполнения народных казачьих песен. Выделенные ритмоформулы осваиваются в процессе ритмических диктантов, игры на музыкальных инструментах и т. д. В ходе *комбинированных уроков* казаки-кадеты знакомятся с песнями, наиболее характерными для данной традиции («Яик ты наш, Яикушка», «Под ракитой зеленой», «Ночи темны, тучи грозны» и др.). Учителем используются *методы*: а) традиционные для казачьей традиции – подпевания, подхватывания, пения «за следом», являющиеся по своему содержанию репродуктивными; б) художественных аналогий, живописного моделирования эмоционально-образного смысла музыкального произведения, способствующие расширению представлений об особенностях музыкальной культуры казачества; в) обобщения (в контексте жанра, интонации, стиля), сравнения, сопереживания, контрастных сопоставлений, эмоциональной драматургии (так как в основе музыкального познания учащихся лежат мыслительные операции сравнения, обобщения, классификации и структурирования).

На втором, основном этапе происходит более глубокое постижение казаками-кадетами данной народно-песенной традиции. Наряду с интонационными и темпоритмическими осваиваются стилистические и жанровые особенности музыкальной культуры оренбургского и уральского казачества. Учителем используется *репертуар*, который наиболее ярко представляет основные жанры музыкальной традиции казачества Урала и очерчивает круг ее базовых образов: «На краю Руси обширной», «Урал наш быстротечен» (лирические песни-«самохарактеристики» уральских казаков), «За Уралом, за рекой» (строевая песня), «За рощей солнце просияло» (лирическая), «Ты, раздолье мое широкое» (протяжная песня), «Хвала Вам, уральцам, героям Икана» (историческая песня), «Сырматерый дуб» (былина) и др. В ходе *комбинированных уроков* на основе *принципа* моделирования художественно-творческого процесса казаками-кадетами постигаются художественные средства и приемы выра-

зительности в передаче человеческих переживаний: эпитеты, метафоры, образные сравнения, – применяются *методы* музыкально-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса, художественного контекста, слуховой наглядности и сравнения (сравнение аутентичного исполнения казачьей песни и собственного, сравнение вариантов песен). На *уроках-путешествиях* осуществляется освоение казаками-кадетами традиционной манеры исполнения народных песен, свойственной оренбургскому и уральскому казачеству, применяются *методы* «погружения», реконструкции (воспроизведение в условиях урока различных сторон быта, обычаев, принятых в казачьей культуре, или реконструкции каких-либо исторических событий в виде устных рассказов или бытовых сценок). «Погружение» в данном случае осуществляется через вслушивание в интонационно-образный строй музыки, осмысление музыки с помощью двигательной сферы, пластическое интонирование, графическую запись. В ходе *интегрированных уроков* происходит изготовление предметных атрибутов обрядовой и бытовой культуры – зимнесвяточных звезд, масок, костюмов участников и т. д., что способствует приобщению казаков-кадет к материальной вещной культуре казачества.

На третьем, *деятельно-творческом* этапе происходит формирование творческих навыков казаков-кадет в рамках данной традиции. В ходе *комплексных и интегрированных уроков* учитель применяет а) комплекс импровизационных *методов*, генетически связанных с музыкальным творчеством устной традиции – вариативный, досочинения песни, певческой и инструментальной импровизации; б) *методы* песнетворчества – сочинение попевок, тем, песен, мотивов на основе заданных стихотворных текстов и ритмов (используются многочисленные стихотворные подлинники не нотированные тексты казачьего фольклора); в) *метод* создания композиций, в котором участвует солист или весь класс и используются традиционные для казачества инструменты и предметы быта; г) *метод* музыкальных коллекций, который можно интерпретировать как метод проблемно-исследовательского портфолио: учащиеся осуществляют подборку казачьих народных песен, посвященных образам борьбы и победы, различным историческим событиям, в которых участвовали казаки, тому или иному казачьему герою и т. д. На данном этапе казаками-кадетами осваиваются варианты одной казачьей песни различных региональных локальных казачьих традиций («Поехал казак на чужбину далеко»,

«Под ракитой зеленой» и др.), песни, написанные казачьими композиторами и поэтами («Синий лампас» – Оренбургский казачий вальс, музыка Г. Шиндяева, слова А. Нихаева; «Новый год, новый год, улыbnитесь» – музыка И. Фроловой, слова В. Карсканова; «Россия», «Гимн Урала», «Уральцы в атаке» – музыка Э. Кремера, слова В. Карсканова – и др.).

На всех этапах освоения казаками-кадетами музыкальной культуры оренбургского и уральского казачества происходит:

– «разыгрывание» казачьих народных песен, что соответствует казачьей традиции и позволяет раскрыть их глубокое образно-смысловое содержание;

– реконструкция обрядов и традиций, свойственных казачьей культуре, через организацию просмотра семейных фотографий, изображающих казаков в тех или иных ситуациях, предметов старины, прослушивание записи аутентичного казачьего музыкального фольклора и т. д., что способствует отождествлению казаков-кадет с казачьей культурой;

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Земцовский И. Апология слуха // Музыкальная академия. 2002. № 1.
2. Коротин Е. Фольклор яицких казаков: песни, народная проза, детский фольклор. Алма-Ата : Жазушы, 1982.
3. Песни уральских казаков / зап., нот., сост., вступ. ст. и коммент. Т. И. Калужниковой. Екатеринбург, 1998.
4. Пивницкая О. В. Освоение школьниками национального песенного фольклора: на материале среднерусского региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
5. Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. М. Подуровский, Н. В. Сулова. М. : Владос, 2001.
6. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учеб. пособие. Изд. 3-е, испр. и доп. М. : Учеб.-метод. центр «Граф-Пресс», 2010.
7. Торопова А. В. Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
8. Шамина Л. В. Этнографическая парадигма школьного музыкального образования: от «этнографии слуха» к музыке мира // Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. М. : Академия, 2004.

– использование произведений изобразительного искусства: лубочных картинок-открыток 1914 г., посвященных участию России в Первой мировой войне и изображающих казаков К. Говоярова; лубков «Казацкий праздник», «Казачья песня»; скульптурных изображений казаков (Е. А. Лансере, «Запорожец после битвы»; П. П. Забело, «Ермак»); гравюр XIX в., посвященных участию казаков в Отечественной войне 1812 г., Г. Джалло В. Ф. Тима, Р. Кнотеля, О. Раффэ; картин современных авторов – иллюстраций С. Наймушиной к книге «Песни гребенских казаков» – и других для более эффективного эмоционального погружения казаков-кадет в различные бытовые ситуации и образы казачьих песен.

Таким образом, освоение казаками-кадетами музыкальной культуры оренбургского и уральского казачества осуществляется как целостный процесс, охватывающий многообразные формы учебной деятельности на уроках музыки.

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

**Пекарских Нина Ильинична,**

заместитель директора по научно-методической работе, муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Томска»; аспирант, федеральное государственное научное учреждение «Институт развития образовательных систем» Российской академии образования; 634009, г. Томск, ул. К. Маркса, 21; e-mail: pekarskihina@sibmail.com.

**КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КАК СРЕДСТВО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** конкурс профессионального мастерства; педагогическая компетентность; механизм создания организационно-управленческих условий.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается вопрос вовлечения педагогов в конкурсы профессионального мастерства, которые являются эффективным средством совершенствования профессиональной компетентности учителя. Предложен механизм создания организационно-управленческих условий для таких конкурсов.

**Pekarskikh Nina Ilinichna,**

Deputy Director for Scientific and Methodical Activities, Municipal Autonomous Educational Establishment "Secondary Comprehensive School № 3, Tomsk"; Post-graduate Student of the Institute of Educational Systems Development, Russian Academy of Science.

**CONTESTS OF PROFESSIONAL CRAFTSMANSHIP AS A MEANS OF SELF-PERFECTION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF A TEACHER**

**KEY WORDS:** contest of professional craftsmanship; pedagogical competence; mechanism for creating organizational and management conditions.

**ABSTRACT.** The questions of teachers' involvement in professional craftsmanship contests that are effective means of self-perfection of professional pedagogical competence are discussed. A mechanism for creating organizational and management conditions for the contests mentioned above is suggested.

Центральным вопросом образовательной политики современности становится обеспечение высокого качества образования в соответствии с новыми федеральными образовательными стандартами, что невозможно без повышения уровня профессиональной компетентности педагогов, которое напрямую связано с саморазвитием личностно-профессиональных качеств.

Под личностно-профессиональными качествами будем понимать существенные признаки и свойства, которые дают характеристику личности учителя, отражают психологические особенности, способности, знания и умения с учетом законов развития общества. Педагогическая компетентность понимается как интегральная профессионально-личностная характеристика педагога, которая определяется его готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами (3).

В связи с динамично меняющейся окружающей действительностью возникает необходимость постоянно повышать профессиональную компетентность в процессе педагогической деятельности внутри школы.

Согласно исследованиям Ю. К. Бабанского (1) и И. Ф. Исаева (2), педагогические

условия, которые складываются в школе, стимулируют проявление и развитие личностно-профессиональных качеств и возможностей (потенциала) учителя. Обычно функции по развитию личностно-профессиональных качеств учителя возложены на школьную методическую службу, которая, учитывая кадровую характеристику и анализ образовательного процесса, разрабатывает систему взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на самосовершенствование личностно-профессиональных качеств.

Воспитанию у учителя привычки к самосовершенствованию способствует многообразие организационных и методических мероприятий, проводимых в школе в различных формах: курсов, практико-ориентированных семинаров, методических объединений, мастер-классов, профессиональных конкурсов, консультаций и др.

В данной статье мы рассмотрим систему конкурсного движения на школьном уровне как механизм развития профессиональной компетентности педагога. В последнее время формируется система конкурсного движения на городском, областном и российском уровнях («Учитель года», конкурсы на получение денежного поощрения лучшими учителями, конкурс педагогических проектов, «Мой лучший урок»

и др.). При этом конкурсам на школьном уровне уделяется недостаточно внимания, что связано с большим объемом бумажной работы, возложенной на заместителей директора, и с низким уровнем мотивации педагогов на участие в таких мероприятиях. Однако именно школьный конкурс может создать благоприятную мотивационную среду для профессионального развития, повлиять на инновационные процессы, вывить творческих и инициативных педагогов и развить в учителе такое качество, как конкурентоспособность.

Отечественные исследователи В. А. Дятлов, В. В. Травин раскрыли проблему конкурентоспособности личности (профессионала) в теории менеджмента (6). Конкурентоспособность учителя, как и любого специалиста, развивается на основе формирования личностных качеств и связывается с его востребованностью на рынке труда. Что определяет конкурентоспособность учителя? Проведенные в нашем коллективе исследования показали значимость следующих показателей в характеристике конкурентоспособности:

- квалификационная категория – 0%;
- способность создавать качественный продукт – 41,18%;
- опыт работы – 5,88%;
- знания педагогики и психологии – 29,41%;
- методика преподавания предмета – 17,65%.

Наивысший показатель – это способность создавать качественный продукт, обеспечивающий результативность освоения образовательных программ, внеурочной деятельности и качественное представление материалов из опыта работы, которое так необходимо при участии в конкурсах профессионального мастерства.

Конкурсы профессионального мастерства организуются с целью выделения наи-

лучшего из участников. Через конкурсы профессионального мастерства школьная методическая служба может решить задачи:

- обучения, консультирования;
- изучения и распространения лучшего педагогического опыта;
- вовлечения в научно-исследовательскую деятельность;
- инициирования педагогического творчества;
- создания благоприятной мотивационной среды для работы;
- обеспечения профессионального роста педагогов;
- роста творческой инициативы педагогов.

Конкурентоспособность и конкурс – понятия взаимосвязанные, отражающие выделение наилучших на основе определенных личностно-профессиональных качеств.

Чтобы получить от конкурса определенные результаты, его нужно проводить не спонтанно, а планировать с учетом задач, стоящих перед коллективом, численности коллектива и его кадровых характеристик. Так, если тема методической работы отражает использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, то можно спланировать смотр-конкурс уроков или конкурс методических разработок с использованием информационно-коммуникационных технологий. Если в школе велика доля молодых педагогов, то для повышения их профессиональной компетентности можно организовать конкурс молодых педагогов «Путь к успеху». Если конкурс проводится для всего педагогического коллектива, то можно сделать номинации «Учителя-стажеры», «Молодые педагоги».

Система конкурсов на школьном уровне в зависимости от решаемых задач представлена на таблице.

**Таблица.** Объекты и задачи педагогических конкурсов

<i>Объект экспертизы</i>	<i>Решаемые задачи</i>	<i>Возможное название</i>
Урок	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Выявить уровень владения современными образовательными технологиями.</li> <li>● Выявить методические приемы формирования универсальных учебных действий.</li> <li>● Выявить уровень использования электронных образовательных ресурсов.</li> <li>● Прочие</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Смотр-конкурс уроков «Педагогический поиск».</li> <li>● Конкурс уроков с использованием информационно-коммуникационных технологий.</li> <li>● Конкурс интегрированных уроков.</li> <li>● Конкурс уроков с использованием технологии проблемного обучения</li> </ul>
Рабочее место учителя (кабинет)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Выявить уровень обеспеченности кабинета необходимым учебно-дидактическим оборудованием.</li> <li>● Стимулировать культуру оформления учебного кабинета</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Смотр-конкурс кабинетов</li> </ul>

Объект экспертизы	Решаемые задачи	Возможное название
Внеурочная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Стимулировать разнообразные формы работы классного руководителя в целях создания условий для саморазвития и самореализации личности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Конкурс «Самый классный классный».</li> <li>● Смотр-конкурс «Портфолио класса».</li> <li>● Смотр-конкурс внеурочных мероприятий воспитательной направленности</li> </ul>
Самообразовательная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Выявить уровень владения педагогами техникой написания проекта, описания системы работы, систематизации и обобщения материалов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Конкурс педагогических проектов.</li> <li>● Конкурс портфолио педагога.</li> <li>● Смотр-выставка методических материалов из опыта работы.</li> <li>● Педагогические чтения</li> </ul>
Мир увлечений педагога	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Выявить творческий потенциал педагогов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● «Талантлив педагог – талантлив вы дети».</li> <li>● «Мой мир увлечений»</li> </ul>
Учебно-планирующая документация	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Повысить уровень работы педагогов с учебно-планирующей документацией</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Конкурс программ внеурочной деятельности.</li> <li>● Конкурс планов воспитательной работы</li> </ul>

В зависимости от задач конкурса и формы представления опыта работы выбирается название: «смотр-конкурс», «конкурс-выставка», «смотр-выставка», «педагогические чтения на конкурсной основе» и др.

Конкурс может охватывать как один объект экспертизы, так и несколько, тогда в положении о конкурсе прописываются его этапы.

Как видим, конкурс становится методом оценки педагогического труда и формой оказания методической помощи, но не в рамках административного контроля, а через демократичный механизм оценки труда учителя, целью которого является не наказание нерадивых, а поощрение и вознаграждение лучших. В то же время конкурс становится системой повышения квалификации педагогов и способом демонстрации успешности.

Ни для кого не секрет, что подготовка к открытому уроку занимает больше времени, так как учитель старается углубить и расширить рамки учебного материала, сравнивает опыт других педагогов по изучению данной темы. Увеличивается обращение педагогов к научно-педагогической и методической литературе. Конкурс ставит учителя в позицию исследователя, формирует у него новый взгляд на социальную значимость профессии учителя, расширяет круг общения педагогов, развивает их интеллектуальный и творческий потенциал.

Опыт работы школы в этом направлении показывает, что конкурсные мероприятия способствуют развитию:

- информационной компетентности, которая включает в себя компетентность в предмете и методе преподавания, умение вести самостоятельный поиск информации;

- активной жизненной позиции, коммуникативных способностей, стремления к самосовершенствованию, самопознанию, самоактуализации.

При планировании и проведении конкурсов на школьном уровне важно сочетание элементов управления и самоуправления. Это возможно на этапе планирования мероприятий и разработки положения. Технология проведения конкурса может обсуждаться не только на научно-методическом совете, но и всем педагогическим коллективом. Это является частью организационно-управленческих условий конкурса, которые будут влиять на его уровень и результативность.

К организационно-управленческим условиям можно также отнести издание приказа, утверждение положения, определение группы экспертов. Эти условия создаются административной командой. Важно учитывать и психологическую составляющую конкурса. Конкурс порождает проблемы в организации трудового дня, так как не хватает времени, является стрессовой и напряженной ситуацией. Конкурс приносит не только признание и успех, но и неудачу и разочарование. В свете этого нужно создать условия по психологической поддержке конкурсантов, обеспечить комфортные условия для участников в период подготовки и проведения соревнования.

Не вызывает сомнения и то, что обязательными условиями для успешного осуществления конкурса являются четкая организация работы руководителя экспертной группы, объективная оценка результатов на всех этапах.

Рассмотрим организацию и проведение школьного конкурса профессионального

мастерства для молодых педагогов «Путь к успеху». Идея проведения этого конкурса не была случайной, поскольку в коллективе доля молодых педагогов составляла почти 30%. Итоги административного контроля показывали, что при подготовке к уроку они пользовались только методическими рекомендациями авторов учебника, не использовали приемы и технологии развивающего обучения и деятельностного подхода. Чтение методических журналов и знакомство с опытом других педагогов через посещение уроков было на очень низком уровне. Перед руководством школы встал задача вовлечь молодых педагогов в самообразовательную деятельность. Идея конкурса обсуждалась на педагогическом совете. Прислушивались к мнению как учителей с большим опытом работы, так и молодых педагогов. В итоге был предложен конкурс с использованием маршрутных карт.

*Маршрутную карту* участия в конкурсе мы рассматриваем как индивидуальную образовательную программу, в которой отражаются педагогическая позиция, направления, способы деятельности и сроки реализации. При составлении маршрутной карты учитывались принципы конкретности и реальности.

Несмотря на то что в маршрутной карте определены основные направления деятельности, которые являются этапами конкурса, у учителя остается право выбора содержательной составляющей, что отражает специфику личности. Маршрутная карта для конкурса предусматривает следующие направления:

1. Самообразовательная деятельность через посещение уроков коллег, городских семинаров и краткосрочных семинаров повышения квалификации (от 8 до 24 часов).
2. Открытые уроки с самоанализом. Сроки проведения и форму урока учитель выбирает самостоятельно. Самоанализ можно предложить подготовить в письменной форме.
3. Внеклассное мероприятие (тему и время проведения выбирает учитель).
4. Выступление по теме самообразования на педагогической конференции.

Для каждого направления конкурса определяются четкие критерии и показатели оценки, которые заранее доводятся до сведения участников.

Использование маршрутной карты повышает уровень самоконтроля за самообразовательной деятельностью: определение даты, своевременное ознакомление с методическими рекомендациями, обращение к наставнику, чтение литературы по направлениям конкурса.

В начале года учителям предлагается маршрутная карта, в которой обозначены все четыре направления. Учителю нужно определиться с темой работы по самообразованию. Эта тема должна найти отражение в выступлении на конференции в конце года. Нужно спланировать одно внеклассное мероприятие. По итогам каждой четверти сдается справка-отчет о посещенных уроках и семинарах. В течение каждой четверти учитель приглашает группу экспертов к себе на открытый урок, осуществляет его самоанализ.

Экспертная группа, посещающая урок или внеклассное мероприятие, не только дает оценку, но оказывает методическую помощь, отмечая сильные и слабые стороны посещенного мероприятия.

Экспертами могут выступать руководители методических объединений, представители администрации школы, учителя-наставники.

Через такой конкурс реализуются четыре способа самосовершенствования:

1. Самоинформирование (изучение литературы, участие в семинарах, конференциях, посещение уроков у коллег и др.).
2. Самопобуждение (самоприказ, сознательный выбор между «не хочу» и «надо»).
3. Самоорганизация (самонаблюдение, самоконтроль, самоотчет, самоанализ).
4. Программирование и планирование действий.

От зарождения идеи конкурса до подведения итогов важно не упустить все промежуточные действия: задачи конкурса, форму проведения, обсуждение идеи с педагогическим коллективом, разработку положения, приказ о проведении конкурса, поощрение призеров конкурса. Важно по итогам конкурса поддержать всех педагогов. Для этого могут быть предложены номинации «Лучший оратор», «Лучший организатор внеклассного мероприятия», «За методическую грамотность при анализе урока» и др.

При проведении конкурса педагоги отмечают за собой:

- более частое обращение к научно-педагогической и методической литературе;
- возросшее стремление видеть и формулировать противоречия, побудившие к поиску эффективных способов решения;
- расширение профессионального круга общения.

Проведение такого конкурса для молодых педагогов решает несколько задач: совершенствуется методика урока, организация внеклассного мероприятия, развиваются навыки публичного выступления.

По итогам конкурса у педагогов формируется критическая оценка результатов

деятельности, проявляется готовность к самоизменению на основе диагностики и самодиагностики, к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту.

Практика показывает, что в течение учебного года лучше планировать один конкурс профессионального мастерства. Он должен стать мероприятием, о котором знает весь педагогический коллектив, потому что принимал участие в его обсуждении и планировании. В нашей школе в конце года всегда проходит учительская педагогическая конференция, к которой можно приурочить смотр-выставку методических материалов. Педагогическая конференция тоже может проходить и на конкурсной основе.

В заключение хочется отметить, что школьные конкурсы профессионального мастерства помогают создать в коллективе творческую атмосферу, а это является необходимым условием для благоприятного

развития личностно-профессиональных качеств. Перечислим основные элементы творческой обстановки:

- ослабление контроля за процессами деятельности и переход к контролю за результатами, что повышает самоответственность учителя;

- обеспечение свободы общения работников, распространения информации, гласности;

- стимулирование экспериментаторства, инициативы, риска, терпимость к неудачам новатора;

- создание атмосферы игры, юмора, фантазии.

При планировании методической работы в школе не следует игнорировать такую форму, как конкурс профессионального мастерства. В ней заложен большой потенциал для развития и совершенствования личностно-профессиональных качеств учителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М. : Педагогика, 1977.
2. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: органы управления. М. ; Белгород, 1997.
3. Никитин Э. М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. М., 1999.
4. Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. Информационный бюллетень № 22 / Профсоюз работников народного образования и науки Российской Федерации. М., 2011.
5. Профессиональный стандарт педагогической деятельности (проект) / под ред. Я. И. Кузьмина, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова // Вестн. образования. 2007. № 7, апр.
6. Травин В. В., Дятлов В. А. Менеджмент персонала предприятия. 5-е изд. М. : Дело, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, засл. учитель В. Н. Куровский.



**Попова Нина Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики и методики обучения экономическим дисциплинам, экономический факультет, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: neporova@uspu.ru.

**Лобут Александр Арсентьевич,**

кандидат экономических наук, профессор, декан экономического факультета, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620151, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9а; e-mail: lobut@uspu.ru.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – НОВАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ключевые компетенции; воспитание студентов средствами учебного материала; внеаудиторная воспитывающая среда; концепция воспитания; система воспитания; условия реализации системы воспитания.

**АННОТАЦИЯ.** В статье говорится об условиях, новых подходах к системе воспитания студентов на компетентностной основе.

**Popova Nina Evgenievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Economics and Methods of Teaching Economics, Faculty of Economics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Lobut Aleksandr Arsenievich,**

Candidate of Economics, Professor, Dean of the Faculty of Economics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**COMPETENCE-BASED APPROACH – A NEW PARADIGM IN MODERN EDUCATION**

**KEY WORDS:** key competences; education of students by means of a training material; the out-of-class upbringing environment; educational concept; educational system; conditions of implementation of an educational system.

**ABSTRACT.** The article tells about the conditions, new approaches to an educational system of students on a competence-based ground.

**И**зменения в жизни России, произошедшие в конце XX в., привели к появлению ряда проблем, затронувших молодежь в целом и студенчество в частности. К числу таких проблем относятся кризис системы образования и воспитания, разрушение традиционных институтов социализации и механизмов социально-культурной преемственности, утрата привычных целей образовательного процесса, уничтожение нравственных ориентиров у молодежи. В результате значительно усложнился процесс адаптации молодежи в современных условиях, необходим поиск оптимальных форм самореализации личности и эффективных форм воспитания молодежи.

На основании обозначенных противоречий в начале XXI в. приоритетным направлением государственной политики вновь становится обучение и воспитание молодежи. К стратегическим целям образования, согласно Национальной доктрине образования на период до 2025 г., принятой Правительством РФ, относятся «создание основы для устойчивого социально-экономического развития России, укрепление демократического правового государства» (4). В связи с этим одна из задач образовательных учреждений – воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества,

уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью, проявляющих национальную и религиозную терпимость.

Особую роль государство отводит воспитанию студентов – одной из наиболее крупных и ведущих социально-демократических групп современной молодежи. Именно эта часть молодежи оказывает существенное влияние на общественные процессы в обществе, а после окончания учебного заведения становится определяющей силой в демократических и экономических процессах обновления России, ее духовной атмосферы, социально-психологического климата.

В соответствии с идеями воспитания молодежи, которые обозначены государством, преподаватели экономического факультета Уральского государственного педагогического университета (далее УрГПУ) ведут целенаправленную работу со студентами.

С момента создания экономического факультета в 1993 г. воспитание стало необходимой органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития личности. Бесспорно, что большую роль в воспитательном процессе продолжает играть учебный материал, и главным является не объем и содержание учебного материала, а качество его преподавания.

Во время студенчества человек посещает лекции и семинарские занятия, проходит научно-исследовательскую и педагогическую практики. Всё это воспитывает умение взаимодействовать с окружающей средой, с преподавателями, однокурсниками и школьниками в ходе педагогической деятельности. В процессе обучения воспитывает всё: и содержание учебного материала (мировоззренческие идеи, факты из теории и истории изучаемых наук, жизненная позиция и человеческие качества ученых, в первую очередь ученых-экономистов, исторических деятелей), и организация, и методика, и технология обучения, и личность преподавателя.

Преподаватели УрГПУ, работающие на экономическом факультете, стремятся развивать у студентов ценностное отношение к науке и ее творцам, к культуре и интеллигентности, к возможностям и ценностям образования, формируют потребности и навыки самообразования и самовоспитания. Воспитательная функция естественно вытекает из обучающей функции изучаемых дисциплин, форм и методов обучения, но вместе с тем воспитание осуществляется и посредством специальной организации общения преподавателя со студентами. Общение преподавателей со студентами не малозначительный компонент образования, а осознанное действие, которое формирует у студента взгляды, убеждения, отношения, систему нравственных понятий, норм и требований, так как воспитание в период обучения в вузе – важный этап социализации личности, ее осознанного саморазвития и самовоспитания.

Мониторинговыми исследованиями на факультете установлено, что учебный материал воспитывает всегда, но не автоматически. Реализация воспитывающей функции потребовала при организации учебного предмета исходить из правильно понятых задач воспитания на всех этапах обучения. Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции при обучении студентов-первокурсников уже много лет является их адаптация к студенческой среде, формирование у них положительных мотивов учебной деятельности, связанных с успешностью, целеустремленностью, преодолением личных недостатков.

После проведения анализа социальной обстановки на факультете были выявлены негативные обстоятельства, не дающие должным образом осуществлять воспитательную работу, а именно:

- утрата основных целей воспитательной политики, ценностей, актуальных ранее, и отсутствие их замены;
- неблагоприятная обстановка в обществе, которая формирует негативное сознание у части студентов;

- плохие социально-экономические условия, особенности быта, связанные с острой проблемой социального неравенства;

- искаженное нравственное сознание у части студентов, что связано с влиянием СМИ, негативным окружением и т. д.

Решение обозначенных воспитательных проблем потребовало нового подхода к формированию и развитию личности студента.

Уже более десяти лет взаимодействие студентов и преподавателей экономического факультета строится на концепции проблемного обучения, ориентированного на *развитие творческих способностей, логического мышления, умения решать противоречия*. Кроме того, практически воплощаются *концепции развивающего, личностно ориентированного обучения, индивидуализации обучения*. Эти и другие концепции воспитания позволяют формировать выпускника экономического факультета, готового адаптироваться к социально-экономическим условиям современности, что выражается в нижеследующих характеристиках.

Во-первых, студенты *знают* комплекс способностей, включающий умение формулировать четкую задачу, анализировать проблему, видеть результат анализа, развивать в себе качества успешного человека. Это дает им возможность адекватно оценивать себя, уверенность в собственных силах, способность учить и учиться, самокритичность, любопытство, настойчивость.

Во-вторых, студенты *умеют* согласовывать интересы и способности в ходе выполнения коллективной работы.

В-третьих, студенты *владеют* навыками целеполагания для решения любой задачи, а также умениями практической реализации собственных планов работ.

Все перечисленное дает основание утверждать, что на экономическом факультете УрГПУ уже давно сложились *предпосылки компетентностного подхода к обучению и воспитанию*. Его основу составляют **ключевые компетенции**, которые формируются несколькими дисциплинами. Структура ключевых компетенций отличается интегративной природой и представляет собой единство составляющих ее компонентов – мотивационного, когнитивного, ценностно-смыслового, поведенческого, – которые отражаются в содержании высшего профессионального образования.

С опорой на идеи Г. К. Селевки на материале учебного плана определены ключевые компетенции, включающие знаниевые (когнитивные), деятельностные (поведенческие) и отношенческие (аффективные) компоненты, что помогает преподавателям

работать синхронно, добиваться средствами своего предмета качественного формирования компетенций.

Умение работать на компьютерах, пользоваться базами и банками данных, знать и понимать экологию, экономику и бизнес, владеть финансовыми знаниями, коммерческой смекалкой, навыками маркетинга и сбыта, правовыми знаниями и т. д. нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Для формирования этих «базисных квалификаций» (термин А. М. Новикова (3)) на экономическом факультете УрГПУ в рамках часов, отведенных на курсы по выбору, преподаются дисциплины «Экономика», «Право», «Маркетинг», «Мировая экономика», «Информационные технологии» и т. д. Кроме того, у студентов формируются санитарно-медицинские компетенции не только при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», но и в повседневной жизни, в том числе во время прохождения педагогической практики.

Особое внимание студентов заостряется на умении работать с детьми разных характеров, на принципах существования в условиях конкуренции, возможной безработицы. Формируется психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т. д.

Компетентный подход потребовал внесения изменений в условия реализации процесса обучения и воспитания, корректировки всех его компонентов – целей, содержания, методов и форм обучения.

Для реализации компетентного подхода на факультете потребовались принципиально *новые условия*:

– установлены предметные, общепредметные и ключевые компетенции;

– изменена деятельность преподавателей: из трансляторов знаний и способов деятельности они стали организаторами образовательного процесса, проектировщиками лично ориентированной и индивидуальной траектории развития каждого студента;

– обновлены методы обучения так, чтобы способствовать выявлению и формированию образовательных компетенций в зависимости от личных предпочтений студентов. Например, подготовлены консультанты из числа студентов при опросе и комментировании ответов, внедрен метод «Угадай понятие по его характеристикам», ставятся проблемы через вопросы, используются графики, чертежи, рисунки в мультимедийных презентациях, применяются задания на формулирование собственной точки зрения, используется работа, направленная на синтез мыслей и творческий ответ на поставленный вопрос, слушаются

ответы и предлагаются варианты улучшения их содержания и т. д.;

– практикуются методы обучения и воспитания на компетентностной основе в режиме формулирования и решения практических проблемных ситуаций с использованием игровых форм и методов решения задач;

– реализуются разнообразные формы общения: конференции, лекции-дискуссии, лекции-консультации, лекции-провокации, одновременный опрос семи-десяти студентов, опрос в парах и в группах смешанного состава;

– применяются альтернативные оценочные процедуры: широко используется балльно-модульная система обучения, тематический зачет, оцениваются продукты самостоятельной творческой деятельности студентов. Диагностические методики включают набор компетенций, каждая из которых состоит из ряда учебных достижений студентов, поэтому набор компетенций у каждого студента становится индивидуализированным;

– создается образовательно-воспитывающая среда, стимулирующая формирование ключевых компетенций.

Установленные ключевые компетенции позволили включать в содержание изучаемых предметов реальные образовательные объекты. Это помогает студентам выстраивать личностную систему идеальных знаниевых конструктов и оберегает обучающихся от догматического восприятия информации, оторванной от реальности и не способной их заинтересовать.

Всё перечисленное дает возможность общеучебные умения, навыки и способы деятельности студентов объединить в **группы соответствующих личностных качеств, подлежащих развитию**:

1) *когнитивные* качества – умение воспринимать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;

2) *креативные* качества – вдохновение, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств, движений; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;

3) *организационно-деятельностные* качества – способность к осознанию целей учебной деятельности и умение их пояснить; навык постановки цели и организации ее достижения; способность к творчеству; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.;

4) *коммуникативные* качества, обусловленные необходимостью взаимодей-

воваться с другими людьми, объектами окружающего мира и информационными потоками – умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию, выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронную почту, Интернет) и др.;

5) *мировоззренческие* качества, определяющие эмоционально-ценностные установки студента, – способность к самопознанию и самодвижению, умение определять свое место и роль в окружающем мире, семье, коллективе, в природе, государстве; национальные и общечеловеческие устремления, патриотические и толерантные качества личности и т. п. (5).

Выделение данных групп качеств помогает преподавателям формировать конкретные качества у студентов и одновременно иметь целостное представление о степени сформированности физической, эмоциональной, интеллектуальной, ценностной, духовно-нравственной составляющей каждого студента, так как эти качества личности являются ключевыми для перечисленных выше групп характеристик.

Проектируемое на данной основе содержание образования обеспечивает объединение представлений разрозненных предметов, а также служит основой для целостного компетентного образования и воспитания.

Работа по формированию образовательных компетентностей студентов также состоит в создании особой среды на факультете, представляющей собою многомерное психолого-педагогическое, социальное и физическое пространство, в котором формируются компетентности студента. Известно, что некоторые компетентности не могут быть сформированы только в стенах вуза, поэтому образовательная среда расширяется за счет внеаудиторной: учащиеся накапливают опыт в студенческих отрядах, на конкурсах, олимпиадах, в турпоходах, на слетах, спортивных соревнованиях и т. д.

В последние время к образовательной среде стали относить педагогические технологии (А. В. Хуторской (5)). На экономическом факультете УрГПУ широко реализуются технологии полного усвоения знаний, решения ситуативных задач, работы с первоисточниками, личностно ориентированного обучения и др. Обучающие технологии делают воспитательный процесс управляемым, так как он строится на основе компетентностного подхода и представляет собой целостную систему. Охарактеризуем ее основные черты.

*Первый признак системы воспитания – модернизация содержания вос-*

*питания компетентной личности.*

Основным результатом воспитания на факультете стало создание условий для саморазвития личности. В связи с этим активно внедряется аксиологический подход, который акцентирует внимание на субъектной ценностной позиции личности в образовательном и воспитательном процессе.

*Второй признак системы воспитания – взаимосвязь элементов.* На факультете реализуется учебно-методическое и научно-исследовательское, эколого-валеологическое, гражданско-правовое и патриотическое, культурно-досуговое направления. Перечисленные элементы воспитания, входящие в целостную систему, взаимодействуют как внутри каждой из подсистем, так и на уровне всей системы. Эти взаимодействия проявляются в особых связях, которые имеют интегральный характер.

• *Связи субординации.* Субординация выражается в формальной структуре коллектива, в котором каждый преподаватель и студент выполняют свою роль, наделены определенными правами, обязанностями и полномочиями, что в комплексе помогает решать задачи формирования компетенций студентов.

• *Связи управления.* Реализуя процесс воспитания, администрация факультета осуществляет комплекс организационных действий, которые взаимосвязаны, последовательны и могут быть рассмотрены как результат процесса управления. Ведущая роль администрации – обеспечение перехода процесса воспитания на новый качественный уровень, для того чтобы он становился дифференцированным, а самостоятельная деятельность студентов приобретала черты самообразования и самовоспитания при формировании компетенций.

• *Дисциплинарные и режимные связи.* Содержание деятельности руководства факультета направлено на достижение целей процесса воспитания, поэтому учитываются основные способы реализации поставленных целей: наличие единых требований к студентам; осуществление педагогического анализа и контроля работы на системной основе; целенаправленная организация деятельности студентов; включение их в воспитательную деятельность; дифференцированный подход к работе со студентами.

Руководство факультета заботится о том, чтобы студенты выполняли единые педагогические требования: соблюдали режим работы факультета и традиционные формы административной и методической работы, ведения факультетской документации, не нарушали права и обязанности. Функции тех или иных членов коллектива,

права и обязанности ответственных лиц отражены в специальных документах.

- *Связи преемственности.* Данные связи реализуются через преемственность профессорско-преподавательского состава. В связи с этим на экономическом факультете работают постоянные преподаватели. Кроме того, осуществляется преемственность между темами лекций, семинаров и практикумов, в ходе методической работы, между отдельными предметами в ходе их преподавания.

- *Инициативные связи.* Студент может получать знания разными способами: через усвоение «готового материала», через «открытия», «исследования», через использование рецептивных и репродуктивных, продуктивных и творческих видов учебной деятельности. Все перечисленные связи постоянно развиваются и корректируются, поощряется самостоятельная творческая деятельность студентов, направленная на формирование компетенций.

*Третий признак системы воспитания – система нацелена на выполнение определенных функций.* Основными функциями, характерными для воспитательной системы экономического факультета, являются прогностическая, информационная, консультативная, методическая, коммуникативная, организационная, планирования, коррекции и др. Именно в их реализации проявляется активность и жизнедеятельность всей системы воспитания факультета.

*Четвертый признак системы воспитания – иерархичность.* Иерархия как принцип структурной организации сложных многоуровневых систем предполагает, что воспитание студентов осуществляется не прямо от одного центра, а через ряд промежуточных ступеней соподчиненных структур.

При организации воспитательной работы факультет руководствуется федеральными и локальными нормативными актами, положениями УрГПУ о воспитательной работе (положение о заместителе декана факультета по воспитательной работе; положение о кураторах академических групп; положение о конкурсе на лучшего заместителя декана, куратора; базы данных о студентах (социальный паспорт); функциональные обязанности старосты академической группы; положения о конкурсах, проводимых на факультете и в УрГПУ и т. д.).

Иерархическая система руководства деятельностью студентов доказала свою эффективность, так как каждый уровень иерархической системы специализируется на выполнении определенного круга функций.

*Пятый признак системы воспитания – наличие целеустремленности в ее функционировании.*

Мониторинговыми исследованиями установлено, что студенты вступают в деятельность по-разному, поэтому явно наметились четыре уровня целеустремленности воспитательной системы факультета.

- *Первый уровень.* Отдельные личности разрозненно вступают в систему воспитания факультета. Например, Е. Нохрин, студент факультета, ежегодно организует персональную выставку картин. С его живописью знакомится уже не одно поколение студентов факультета и вуза. Его увлеченность передается другим студентам, которые с заинтересованностью следят за новинками в области искусства, приобретая общекультурные компетенции.

- *Второй уровень.* Отдельные студенты факультета по собственной инициативе объединяют усилия в решении проблем воспитания других студентов. Так, по инициативе отдельных студентов проводится работа по поддержанию **традиций** факультета: собираются материалы для создания летописи и альбома истории факультета; проводятся традиционные праздничные мероприятия (день первокурсника, КВН, Новый год, спортивный праздник «8/23», последний звонок).

- *Третий уровень.* Руководство факультета определяет направление работы всего коллектива, разрабатывает единую систему целей воспитания студентов. Результат работы складывается из деятельности широкого круга людей. Например, в рамках **адаптации** первокурсников проводятся индивидуальные психологические консультации, организуются встречи первокурсников со студенческим советом факультета; студентов знакомят с их правами и обязанностями, правилами внутреннего распорядка; устраиваются выездные сборы.

- *Четвертый (высший) уровень.* Достигается целостность взаимодействия руководства факультета и педагогического коллектива, обеспечивается управление ее функционированием и развитием.

На факультете с 2004 г. активно развивается студенческое самоуправление. Его осуществляют студенческий совет, студенческий актив, представители профсоюзной организации студентов, представители студенческого отряда, председатель жилищно-бытовой комиссии, студенческое научное общество.

На протяжении 15 лет успешно функционирует и развивается студенческий отряд «ЮНЭКО», который оказывает помощь в организации и проведении мероприятий факультета.

Таким образом, система воспитания находится в постоянном совершенствовании, развитии и характеризуется целеустремленностью.

*Шестой признак системы воспитания – взаимодействие с внешней средой.* Внешняя среда находится в постоянном изменении, оказывает на систему воспитания факультета и положительные, и отрицательные воздействия.

Так, в реализации направлений воспитательной работы существуют поддержку факультету оказывают внешние организации: студенческое научное общество, редакция газеты «Народный учитель», музей «Шурави», студенческий клуб УрГПУ, библиотека УрГПУ. Между факультетом и Государственным театром музыкальной комедии заключен договор о бессрочном сотрудничестве.

Факультет оказывает материальную поддержку студентам за участие во внеучебной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гериш Т. В., Самойленко П. И. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 2.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
3. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М., 2008.
4. Постановление Правительства РФ № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». 2000. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=97368>.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Проанализированные выше признаки целостной социально-педагогической системы воспитания на экономическом факультете позволяют утверждать, что совместная деятельность руководства факультета, профессорско-преподавательского состава и студенческого коллектива является эффективной по следующим причинам:

- ее цели совпадают с целями студентов;
- она достаточно полно удовлетворяет потребности и желания студентов;
- социально-педагогические процессы объединены в целое на основе единства целей, содержания, форм и методов по формированию компетенций.

Сегодня особенно важно организовывать системное воспитание, так как ключевые компетенции можно сформировать только на основе целенаправленного воспитания, результаты которого являются частью жизнедеятельности личности и в то же время важны для общества.

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

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.1  
ББК Ш12р

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

## **Василенко Светлана Сергеевна,**

аспирант, кафедра методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; старший преподаватель, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Вологодский государственный технический университет; 160035, Вологда, ул. Мира, д. 8, корп. 6, к. 214; e-mail: svetavasilenko@inbox.ru.

### **КОНЦЕПТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** концептная компетенция; концепт; структура; компонент; обучение иностранному языку.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается компетенция, связанная с овладением концептами. Автор определяет ее как концептную компетенцию, описывает ее структуру, анализирует ее компоненты, подчеркивает важность формирования данной компетенции у студентов лингвистических направлений.

## **Vasilenko Svetlana Sergeevna,**

Post-graduate Student of the Foreign Language Teaching Methods Chair, Herzen State Pedagogical University of Russia; Assistant Lecturer of the Chair of Linguistics and Intercultural Communication, Vologda State Technical University.

### **CONCEPT COMPETENCE AS THE GOAL OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS STUDYING LINGUISTICS**

**KEY WORDS:** concept competence; concept; structure; component; foreign language teaching.

**ABSTRACT.** The article describes the competence relating to the process of concept acquisition. The author defines it as the concept competence, describes its structure, analyses its components, stresses the importance of formation of this competence for students studying linguistics.

**В** последнее время в методике обучения иностранным языкам многие исследователи обращают внимание на концепты как на репрезентанты культуры и говорят о необходимости включения концептов в содержание обучения иностранным языкам (1; 3; 4; 11; 12; 13; 14). Концепт представляет собой сложное явление, которое изучают представители разных наук. В лингвистике концепт описывается как основная единица обработки, хранения и передачи знаний; в психолингвистике – как сложное многомерное ментальное образование, выступающее в роли минимальной единицы человеческого опыта в его идеальном представлении, как правило, вербализуемое с помощью слова; в культурологии – как национально-маркированный образ культуры, имеющий языковое выражение (2; 6; 10). Кроме того, концепт социален и имеет конкретные функции; его ассоциативное поле обуславливает его прагматику (2; 10).

С точки зрения лингводидактики концепт можно определить как *содержание понятия, которое включает в себя не только словарную дефиницию (ядро концепта), но и ассоциации, коннотации (периферию концепта), связанные с данным понятием, формируемые в процессе*

*познания мира и известные носителям языка.*

Следует отметить, что для студентов-лингвистов, которые изучают два иностранных языка, знакомство с концептами становится особенно актуальным. В условиях трилингвизма возможно сопоставительное изучение концептов, которое позволит не только освоить концепты второго иностранного языка, но и осознать способы репрезентации концептов в родном и первом иностранном языке.

В связи с необходимостью включения концептов в содержание обучения иностранному языку студентов-лингвистов возник вопрос о компетенции, связанной с овладением концептами родного и изучаемых иностранных языков. Изучение концептов можно соотносить с процессом формирования культурно маркированных компетенций, например, социокультурной или межкультурной компетенции.

Однако в связи со сложностью понятия «концепт», его ролью в языке и культуре некоторые исследователи рассматривают данную компетенцию как отдельную и определяют ее как компетенцию в сфере концептов (14), лингвокультурологическую компетенцию (7; 12), концептуальную ком-

петенцию (8). Рассмотрим данные термины более подробно.

Л. П. Халяпина использует термин «компетенция в сфере концептов» и выделяет четыре компетенции в сфере концептов: компетенцию в сфере универсальных культурных концептов, компетенцию в сфере этнокультурных концептов, компетенцию в сфере социокультурных концептов и компетенцию в сфере индивидуально-культурных концептов. Данные виды компетенций в области концептов предполагают:

1) знание о наличии различных типов культурных концептов в различных культурах и об их неодинаковом наполнении;

2) умение выявлять данные концепты и осуществлять анализ способов их объективации;

3) умение идентифицировать содержание культурных концептов и устанавливать общность и различие в их содержании;

4) способность толерантно относиться к культурным концептам собеседника, если они расходятся с культурными нормами и системой ценностей собственной социальной группы (14).

Таким образом, компетенцию в области концептов можно представить как совокупность знаний о концептах, навыков и умений, связанных с выявлением и анализом концептов, а также способность толерантно относиться к концептам чужой культуры.

Другие исследователи описывают компетенцию, связанную с овладением концептами, как лингвокультурологическую и определяют ее как знание системы инокультурных концептов и умение оперировать их элементами в процессе межкультурного общения (12, с. 14) или как совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенных в национальном языке, и готовностей к сознательно-активной ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров обучаемого (7, с. 21). В данных определениях подчеркивается цель обучения концептам – использование знаний о них в межкультурном общении в условиях диалога культур. Однако следует отметить, что авторы не дают пояснений по поводу компонентного состава рассматриваемой компетенции. С этих позиций интересна следующая точка зрения.

В своих исследованиях Е. В. Мошняга для обозначения компетенции в сфере концептов использует термин «концептуальная компетенция» и описывает три ее компонента: онтологический, аксиологический и эпистемологический. Это обусловлено необходимостью изучения концепта с точки зрения его образа, природы и бытования

в концептном пространстве (онтологически), его ценностной заряженности (аксиологически) и способов его исследования и познания (эпистемологически) (8). Концептуальная компетенция определяется автором как способность и готовность индивида распознавать и использовать в коммуникации лингвокультурные и лингвокогнитивные концепты, в том числе лингвистические коды и экстралингвистические культурно-специфические практики «своей» и «чужой» коммуникативных систем (8, с. 38). В данном определении описывается сущность концептуальной компетенции, а именно способность и готовность познавать и использовать концепты в коммуникации, что, в свою очередь, обеспечивает адекватное понимание и в целом успешную интеракцию, координирование коммуникантами своих ролей, управление коммуникативным процессом от начала до завершения. Однако с точки зрения лингводидактики данное определение необходимо уточнить и дополнить.

В первую очередь считаем необходимым уточнить термин «компетенция». В методике обучения иностранным языкам понятие «компетенция» определяется как «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения, ... а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» (9, с. 94). В связи с этим полагаем логичным рассматривать компетенцию, связанную с изучением концептов, через термины «знания – навыки – умения – способность». С учетом специфики процесса овладения концептами чужой культуры необходимо добавить пятый термин в приведенный ряд – отношение. В процессе познания иноязычной культуры у студентов формируется определенное отношение к концептам данной культуры, они оценивают их с позиции родной культуры, что может привести к недопониманию в ситуациях межкультурного общения. При правильной организации обучения иностранному языку изучение концептов иноязычной культуры способно формировать у студентов уважительное отношение к народам и культурам изучаемых стран. Названный факт также свидетельствует в пользу того, что введение компонента «отношение» в состав концептной компетенции является необходимым и возможным.

Спецификой обучения иностранному языку студентов-лингвистов является изучение трех языков – родного и двух иностранных. В связи с этим в нашем исследовании речь идет о компетенции, связанной с овладением концептами родного и двух иностранных языков и способами их репре-



зентации в языке и культуре. Необходимость формирования знаний, навыков и умений по овладению концептами своей и чужих культур, способами их репрезентации в языке и дальнейшего использования в межкультурном общении позволяет выделить новый вид компетенции – *концептную компетенцию*. Выбор наименования неслучаен и обусловлен тем, что данный вид компетенции непосредственно связан с освоением концептов, так что понятие «концептный» наиболее четко характеризует его суть.

В самом общем виде концептную компетенцию можно определить как совокупность *знаний, навыков и умений, связанных с изучением концептов родного и изучаемых иностранных языков, освоением ядерного и периферийного значения концептов, а также способность правильно употреблять и интерпретировать понятия, толерантно относиться к явлениям в чужой культуре в случае расхождения с культурными ценностями и нормами родной культуры*. Далее в нашем исследовании представленное определение будет расширено и уточнено.

Следующей нашей исследовательской задачей является определение и рассмотрение структуры концептной компетенции. Основываясь на идеях, представленных в трудах Е. В. Мошняги, в составе концептной компетенции мы считаем важным выделить следующие компоненты:

1) *онтологический* – изучение концепта с точки зрения его образа, природы и бытования в концептном пространстве;

2) *аксиологический* – освоение ценностной составляющей концепта, осознание роли концепта в языке и культуре;

3) *эпистемологический* – исследование концепта с помощью лингвистических методов, выявление его ядра и периферии.

Помимо обозначенных трех компонентов, в состав концептной компетенции считаем логичным включить *прагматический* компонент.

Актуальность включения названного компонента обусловлена тем фактом, что нередко способность интерпретировать концепты связана с освоением лексем, представляющих концепт в языке. Как справедливо отмечают исследователи, «в процессе обучения лексике преподаватель ... формирует “семантические соты”, заполнение которых выражается в системном представлении лексики, в связи концепта и его лексико-семантического варианта и в которых отражается неразрывная связь между компонентами формируемого лексического знания на иностранном языке» (5, с. 14–15). При этом структуру лексического знания

можно представить как совокупность трех компонентов:

1) *элементарного лексического знания* – знания конкретной лексической единицы, значения конкретного лексико-семантического варианта, знания формы слова;

2) *системного лексического знания* – знания не только семантики, но и особенностей парадигматических взаимоотношений лексических единиц (синонимов, антонимов, паронимов, омонимов), знания, дополненно национально-культурными смыслами;

3) *концептуального лексического знания* – знания содержательного имени понятия, которое включает в свою структуру системное лексическое знание и само представляет целостную структуру, порождающую и аккумулирующую все вышеописанные области знания (5).

Таким образом, процесс овладения концептами связан с процессом освоения культурно маркированной лексики иностранного языка в собственно семантическом, парадигматическом и синтагматическом аспекте. Данный вывод позволяет в рамках *прагматического компонента* концептной компетенции выделить следующие сегменты:

а) *собственно семантический* – освоение способов выражения концептов, овладение лексемами, репрезентирующими концепт, и умение их правильно интерпретировать и употреблять в ситуации межкультурного общения;

б) *синтагматический* – знакомство с комбинаторными валентностными свойствами концептов, т. е. исследование линейных отношений между концептами;

в) *парадигматический* – изучение полисемии, синонимии и антонимии концепта, которые отражают его смысловую глубину.

Каждый из компонентов концептной компетенции предполагает владение определенными знаниями о концептах, навыками и умениями, связанными с освоением концептов своей и чужой культуры.

**Онтологический компонент включает в себя:**

- знания: этимологии ключевого слова, репрезентирующего концепт в родном и изучаемых иностранных языках; знание о связи этимона слова с его актуальным значением и др.;

- навыки: выявления ключевого слова, репрезентирующего концепт; определения этимона слова, репрезентирующего концепт в родном и изучаемых иностранных языках, и др.;

- умения: устанавливать связь между этимологией ключевого слова, репрезентирующего концепт, и его современным образом в языке и культуре родного и изучаемого

мых иностранных языков; анализировать связь этимона слова и его современного значения и др.

**Аксиологический компонент** предполагает наличие:

- знаний: ключевых концептов своей культуры и культуры стран изучаемых языков и их роли; ценностной составляющей концептов и др.;
- навыков: выявления ценностной составляющей концепта в родном и изучаемых иностранных языках и др.;
- умений: выявлять ключевые и лакунарные концепты родной культуры и культуры стран изучаемых иностранных языков; определять роль концепта в языке и культуре родного и изучаемых иностранных языков; соотносить ценностную составляющую концептов в родном и изучаемых иностранных языках и др.

**Эпистемологический компонент** включает в себя:

- знания: структуры концепта, его ядра и периферии; способов исследования концептов в родном и изучаемых иностранных языках; методов проведения концептуального анализа и др.;
- навыки: выявления ядерного и периферийного значения концепта и др.;
- умения: проводить концептуальный анализ; сопоставлять концепты родного и изучаемых иностранных языков; выявлять мотивирующие и понятийные признаки концептов; исследовать концепты с применением различных методов в родном и изучаемых иностранных языках; работать с различными словарями для выявления структуры концепта; раскрывать ядерное и периферийное значение концепта, сравнивать мотивирующие и понятийные признаки концептов родного и изучаемых иностранных языков; интерпретировать результаты концептуального анализа и др.

**Прагматический компонент** подразделяется на три сегмента, которые включают в себя следующие знания, навыки и умения:

*а) собственно семантический:*

- знания: концептов родного и иностранных языков и их лакунарности; лексем, репрезентирующих концепт в родном языке и изучаемых иностранных языках; ассоциаций, дополнительных коннотаций, связанных с данным концептом; русских и иностранных пословиц, поговорок, стихов, песен, содержащих лексемы, репрезентирующие концепт и дополняющие его образ, и др.;
- навыки: выявления лексем, репрезентирующих концепт в родном и изучаемых иностранных языках;

выбора правильной лексической единицы в соответствии с ситуацией общения и др.;

- умения: правильно, в соответствии с речевой ситуацией употреблять лексическую единицу, репрезентирующую концепт; правильно воспринимать высказывания на иностранном языке, содержащие лексемы – репрезентанты концептов; подбирать эквиваленты к пословицам и поговоркам, содержащим лексемы, представляющие концепт в родном и изучаемых иностранных языках; анализировать дополнительные коннотации, ассоциации, пословицы, паремии, стихи, песни, связанные с концептом и представляющие концепт в родном языке и культуре и в языке и культуре изучаемых стран и др.;

*б) синтагматический:*

- знания: комбинаторных, валентностных свойств концептов родного и изучаемых иностранных языков и др.;
- навыки выявления комбинаторных, валентностных свойств концептов родного и изучаемых иностранных языков;
- умения: сопоставлять комбинаторные, валентностные свойства концептов родного и изучаемых иностранных языков; правильно употреблять лексемы, представляющие концепт в родном и изучаемых иностранных языках, в соответствии с их сочетаемостью и др.;

*в) парадигматический:*

- знания парадигматики концепта, его полисемии, синонимии и антонимии в родном и изучаемых иностранных языках;
- навыки выявления парадигматических отношений между концептами и их репрезентантами в родном и изучаемых иностранных языках;
- умения: подбирать синонимы, антонимы к репрезентантам концептов в родном и изучаемых иностранных языках; систематизировать репрезентанты концептов, распределять по лексико-семантическим группам в соответствии с определенными признаками; воссоздавать образ концепта, его структуру, представленные в языке и культуре стран изучаемых языков; объяснять и сопоставлять интерпретационное поле концептов родного и изучаемых иностранных языков.

Данные знания, навыки и умения являются основой для формирования способ-

ности к корректной интерпретации концептов культуры стран изучаемых иностранных языков и толерантного уважительного отношения к явлениям в культуре стран изучаемых иностранных языков в случае расхождения с ценностями и нормами родной культуры.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что концептная компетенция относится к культурно маркированным компетенциям, но в то же время представляет собой

отдельную компетенцию, имеющую свою структуру. Сущность концептной компетенции представлена через категории «знания – навыки – умения – способность – отношение». Формирование концептной компетенции у студентов-лингвистов особенно важно, так как освоение концептов родного и изучаемых иностранных языков способствует более эффективному обучению языкам и формированию правильных представлений об иноязычной действительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход в обучении иностранному языку как специальности : моногр. Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2007.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002.
3. Комарова Ю. А. О специфике разработки учебного курса по культуроведению США // Альманах современной науки и образования. 2007. № 7.
4. Комарова Ю. А., Баграмова Н. В. Методология интегративного подхода к процессу обучения иностранным языкам в вузе // Сибир. пед. журн. 2009. № 4.
5. Лазарева О. А. Лингвокогнитивная концепция обучения иностранцев русской лексике : автореф. ... дис. канд. пед. наук. СПб., 2012.
6. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Тетра Системс, 2005.
7. Мишатина Н. Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики обучения иностранному языку = Linguistic Concept-Building as a Trend in the Theory and Practical Application of Modern Teaching Methodology // Университетский науч. журн. = Humanities and Science University Journal. 2012. № 2.
8. Мошняга Е. В. Концептное пространство межкультурной коммуникации в системе международного туризма : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011.
9. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / под ред. Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина. М. : ИКАР, 2009.
10. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М. : АСТ : Восток-Запад, 2007.
11. Савельева И. Ф. Методика формирования знаниевого компонента иноязычной коммуникативной компетентности студентов 1 курса языкового вуза на практических занятиях по английскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009.
12. Сотникова С. А. Методика обучения системному овладению концептами французской культуры студентов неязыковых факультетов в контексте современных культурно-ориентированных подходов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2009.
13. Тарнаева Л. П. Перевод и межкультурная коммуникация: лингводидактический аспект : моногр. СПб. : Изд-во ф-та филологии и искусств СПбГУ, 2008.
14. Халяпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2006.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Ю. А. Комарова.

**Кривошекова Анастасия Сергеевна,**

ассистент, аспирант, кафедра иностранных языков, Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова; 109052, Москва, Рязанский проспект, 9, к. 312; e-mail: ramm\_alice@mail.ru.

**МЕТОД ФОНЕТИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика; метод фонетических ассоциаций; долговременная память; метод оживления; метод вхождения; метод автобиографических ассоциаций; метод соощущений.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается метод фонетических ассоциаций и его применение на уроках английского языка в рамках начальной школы. Были проанализированы психофизические возможности человеческой памяти. Описаны существующие разновидности метода Аткинсона, рассмотрена технология его применения, приведены качественные и количественные результаты проведенного эксперимента по применению метода фонетических ассоциаций во 2–5-х классах на базе средней общеобразовательной школы № 5 г. Надыма.

**Krivoshchekova Anastasia Sergeevna,**

Assistant Lecturer of the Chair of Foreign Languages in Sholokhov Moscow State University for the Humanities.

**METHOD OF PHONETIC ASSOCIATIONS AS AN ESSENTIAL PART OF THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH**

**KEY WORDS:** methodology; method of phonetic associations; lasting memory; reviving method; occurrence method; method of autobiographic associations; method of synesthesia.

**ABSTRACT.** This article is devoted to the analysis of the method of phonetic associations and its application at English lessons in primary school. We have analyzed psychophysical features of human memory. There were described existent varieties of Atkinson's method, the technology of its application was examined, qualitative and quantitative results of the experiment in 2–5<sup>th</sup> forms of primary state school № 5 in Nadym are given in this article.

В данной статье рассмотрен метод фонетических ассоциаций, направленный на повышение эффективности запоминания иноязычных слов учащимися 2–5-го классов средней общеобразовательной школы: проанализированы его психологические основы с опорой на труды А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, Р. Аткинсона, описаны существующие разновидности, предложена технология его применения, приведены качественные и количественные результаты эксперимента по применению метода фонетических ассоциаций на базе средней общеобразовательной школы № 5 г. Надыма.

С расширением деловых связей и отношений между странами, ростом возможностей путешествовать и знакомиться с людьми, говорящими на других языках, методы запоминания иностранных слов все больше интересуют как ученых, так и рядовых граждан. Если бы человек мог быстро и легко запоминать новые слова, изучать иностранные языки стало бы намного проще. Именно поэтому педагоги сегодня не только преподают лингвистический материал, определенный федеральным государственным стандартом, но и обучают школьников и студентов эффективным методам запоминания новых слов.

На современном этапе развития системы начального общего образования акту-

альными стали вопросы применения новых методов и приемов работы на уроке с обучающимися начальной ступени обучения. После введения ФГОС начального общего образования в школах педагоги начали активно внедрять новые способы и приемы взаимодействия с детьми. Одним из новых методов интенсивного обучения английскому языку является метод фонетических ассоциаций (МФА), или метод Аткинсона.

Вопрос о том, почему дети хорошо запоминают как родной, так и иностранные языки, до сих пор не имеет общепризнанного решения. Однако психологи пришли к единому мнению о том, что всех детей характеризует нелогическое мышление.

Психологи предлагают следующую классификацию человеческой памяти: сенсорный регистр, кратковременная и долговременная память (2).

Главная функция сенсорного регистра – продлить время действия кратковременного сигнала для его успешной обработки мозгом. Например, укол пальца иглой сохраняется гораздо дольше, чем непосредственное воздействие иглы. Сенсорный регистр способен запоминать очень большие объемы информации, значительно больше, чем человек может проанализировать, т. е. этот вид памяти не обладает избирательностью (6).

Что касается кратковременной памяти, то именно она принимает на себя те воздей-

ствия, которым ученики и студенты подвергаются на занятиях иностранного языка. Когда человек пытается механически запомнить большой объем информации в короткий срок, этот вид памяти перегружен больше всего.

Л. В. Занков отмечал, что учащиеся лучше усвоят материал, если восприятие его будет связано с работой различных анализаторов, так как в этом случае каждый ученик сможет опереться на те представления, которые у него наиболее развиты (по этому признаку выделяются аудиалы, визуалы, кинестетики). Таким образом, включая в работу различные анализаторы, педагог одновременно будет развивать и слабо выраженные типы памяти, потому что склонность ученика использовать при запоминании в качестве основных те или иные виды восприятия не является врожденной и постоянной (1).

В 1954 г. Ллойд и Маргарет Петерсоны провели очень простой эксперимент, результат которого оказался поразительным. Они просили испытуемых запомнить всего три буквы, а спустя 18 секунд воспроизвести их. Этот эксперимент кажется совершенно незначительным.

Однако испытуемые не смогли запомнить три буквы. Суть эксперимента состояла в том, что в течение 18 секунд испытуемые занимались умственной работой: они должны были в быстром темпе вести обратный счет тройками. Испытуемый начинали с произвольно названного трехзначного числа, например 545. Далее они должны вслух называть числа, получающиеся при вычитании трех из предыдущего: 542, 539, 536 и т. д. Даже такая несложная работа помешала им запомнить три буквы. Этот простой эксперимент доказывает главное свойство кратковременной памяти: она имеет очень малую емкость (по данным других экспериментов, от 2 до 26 единиц) и очень короткую жизнь (от 20 до 30 секунд).

Вышесказанное приводит к следующим выводам:

- Количество информации, запоминаемой за один раз, должно быть строго ограничено. Если увеличить объем, это приведет к частичному или полному забыванию.
- После процесса усвоения информации обязательно должен быть перерыв для разгрузки мозга.
- Необходимо делать как можно длиннее единицу информации.

При использовании метода фонетических ассоциаций необходимо учитывать следующие наблюдения и требования:

1. Наша память способна за один урок принимать от 2 до 26 единиц информации.

2. Нельзя перенапрягать свою память и заучивать лексические единицы наизусть.

3. Кратковременная память существует не более 30 секунд.

4. Информация сохраняется в кратковременной памяти значительно дольше 30 секунд благодаря неосознаваемой нами циркуляции.

5. Перед запоминанием необходимо настроиться на занятие. Наша психика обладает инерцией.

6. После изучения порции слов необходим перерыв для разгрузки мозга.

7. Учить слова надо только до первого воспроизведения (когда сможете хотя бы один раз повторить весь список). Не стоит тратить время на лишнее повторение.

8. Единица запоминаемой информации должна быть как можно длиннее (блок слов или словосочетание).

9. Повторять слова надо один раз в промежутке от 10 минут до 24–30 часов.

10. Чтобы список слов не был однообразным, необходимо придать каждому какую-либо яркую метку.

11. Запоминаемые слова должны содержать динамичные элементы или ассоциироваться с ними.

12. Слово передается в долговременную память эффективнее не через повторение, а с помощью сюжетных картинок.

Главное отличие данного метода заключается в том, что не требуется учить наизусть иностранные слова и их перевод. Важно, чтобы при произнесении слова появлялась ассоциация, образ, который подталкивает память к его запоминанию, а позже и к воспроизведению. Метод ассоциаций позволяет за день пополнять копилку своих знаний до 50 слов.

Если слова в русском и английском языке звучат почти одинаково, эту схожесть можно с успехом использовать для запоминания путем ассоциаций. В первую очередь специалисты рекомендуют не запоминать перевод слова на родном языке. Гораздо эффективнее оставить в памяти образ, который у вас с ним ассоциируется. Перед началом работы по запоминанию необходимо составить список английских слов на бумаге, связанных одной тематикой.

Следующий шаг — это подбор к каждому слову ассоциации, созвучного слова на русском языке. Проще всего на первом этапе запоминания использовать два образа: образ-значение и образ-метку. Первый образ — это настоящее значение слова, второй образ — это ассоциация слова или части слова с похожим по звучанию, но совершенно другим по смыслу русским словом. Например, английское «сreek» (в переводе «залив, ручеек») созвучно с русским «крик».

Прежде всего необходимо придумать сюжет. Чем ярче и оригинальнее он будет, тем лучше запомнится слово. Например: я подошел к ручейку, поскользнулся и упал в воду, громко крикнув от испуга. Чем явственнее вы представите эту картину, тем быстрее в необходимой ситуации вы вспомните, что «сеек» – это тот самый ручей, у которого вы поскользнулись.

Первый автор данного метода неизвестен, но упоминание похожих способов запоминания иноязычных слов встречается в литературе конца XX в. Описание одного из первых научных исследований, посвященных этому методу, мы встречаем в статьях Аткинсона и группы авторов (там он носит название метода ключевых слов, или *key word method*). Эксперимент проводился в Стэнфордском университете. Англоязычным студентам, участвовавшим в этом эксперименте, было предложено запоминать русские слова с использованием метода ключевых слов (метода фонетических ассоциаций) и без него. Эксперимент показал высокую эффективность применения этого метода по сравнению с обычным заучиванием.

Строго говоря, то, что мы называем фонетическими ассоциациями, не совсем то же самое, что Аткинсон назвал ключевыми словами. Требования к ассоциациям более строгие: мы предлагаем искать максимально похожие звучащие слова (или части слов) (7).

В Стэнфордском университете часто ограничивались лишь намеком на похожесть. Например, для запоминания русского слова **сосна** в качестве созвучия студентам предлагали **so small**, что не очень похоже на русский эквивалент. Тем не менее группа, применявшая метод ключевых слов, справилась с запоминанием 675 русских слов значительно быстрее, чем группа, запомнившая слова традиционными способами.

В своем исследовании Аткинсон указывает на то, что метод фонетических ассоциаций еще более эффективен при комбинировании его с методом последовательных ассоциаций. В данном случае под последовательными ассоциациями он имеет в виду составление сюжета для перевода и созвучия (8).

Охарактеризуем еще несколько методов, являющихся разновидностями метода фонетических ассоциаций, применение которых значительно улучшает запоминание иностранных слов. Это методы *оживления*, *вхождения*, *автобиографических ассоциаций*, *соощущений* (8).

Метод *оживления* позволяет представлять сюжет в зрительных образах. То есть при слове *mascot* (созвучие **местный кот**) надо представить кота, улицу, на которой он

живет, счастливых людей, талисманом которых он является.

Метод *вхождения* заключается в том, что нужно самому стать участником событий, попасть внутрь той картинки, которую вы представили. Психологами замечено, что лучше всего запоминается именно личный опыт. В примере с **«местным котом»** нужно представить, что сам оказался на той улице, где живет этот чудесный кот-талисман, увидеть его собственными глазами.

Метод *соощущений* позволяет усилить представления. Соощущения — это совместная работа нескольких анализаторов, т. е. возможность одновременно увидеть, услышать, почувствовать запах, прикоснуться к тому, что человек представляет. Например, если кому-нибудь снится снегопад, этот человек должен почувствовать, как снежинки прилипают к ресницам, ощутить, как холодный ветер пробирается до костей. Если попробовать подключить все ощущения к запоминанию созданного сюжета, то эффект превзойдет все ожидания. В примере с **местным котом** можно взять животное на руки, почувствовать его мягкую шерстку и погладить его. Все эти ощущения можно успеть почувствовать в одно мгновение, особенно после некоторой тренировки. Психологи утверждают, что залог хорошей памяти лежит в совместной работе всех органов чувств.

Иногда после подбора созвучий удобнее пользоваться методом *автобиографических ассоциаций*. Здесь вместо сюжетов, рожденных фантазией, надо использовать воспоминания о реально пережитых событиях. Например, когда уже подобрана ассоциация к слову *puddle* 'лужа, грязь', — созвучие **падал**, — учащемуся не надо придумывать новый сюжет о том, как кто-то падает в лужу, а лучше вспомнить реальную ситуацию, когда он сам упал в лужу или был свидетелем такого падения.

При комбинации вышеперечисленных методов запоминание слов будет намного эффективнее.

Практика применения метода фонетических ассоциаций проходила на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 5 г. Надыма». На учебных занятиях мы учитывали не только основные положения применения метода фонетических ассоциаций, но и возрастные особенности младших школьников.

Кроме повышения эффективности запоминания лексических единиц, в ходе эксперимента мы добивались развития творческого потенциала школьников и учителей.

Целью процесса развития творческого потенциала школьника младшего возраста

является создание предпосылок для самореализации его личности в творчестве. Сущность данного процесса заключается в пробуждении творческих сил ребенка в движении от «Я актуального» (любопытность) к «Я потенциальному» (проблемность). Кроме того, у детей школьного возраста развитие вербальной памяти тесно связано с развитием мышления и речи (3). Для успешного использования памяти школьником необходимо развивать его творческий потенциал и воображение.

Творчество – это не дополнительный, особенный момент деятельности, наряду с ее операционально-технологическими сторонами, а целостная деятельность, которой подчинены все формы и виды деятельности. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей (4, с. 221).

Творческую личность отличает смелость, открытость новому опыту, оригинальность, познавательная потребность, независимость, гибкость, предпочтение более трудных задач для себя. Именно такие ученики предпочитают классическому заучиванию наизусть иностранных слов метод фонетических ассоциаций.

Исследуя взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя, В. Г. Рындак характеризует творческий потенциал личности учителя как систему личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому и интересному), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию (5, с. 22).

Следовательно, учитель должен раскрывать свой творческий потенциал при подготовке и проведении уроков английского языка, составлять схемы и таблицы, придумывать рифмовки и краткие стихотворения, помогать ребенку раскрыть свою творческую сущность.

Мы использовали метод фонетических ассоциаций на уроках английского языка во 2–5-х классах в течение 2010/11 уч. г. При проведении учебных занятий мы прибегали непосредственно к словарю фонетических ассоциаций и программе Владимира Рыбанга, разработанной специально для тех, кто хочет учить английский язык нестандартным способом.

В научном исследовании принимали участие 65 школьников в возрасте от 8 до 12

лет. Цель исследования – выявить, как влияет использование метода фонетических ассоциаций в учебном процессе на качество образования; определить, какие семантические группы слов запоминаются детьми лучше всего.

Нами был использован следующий алгоритм работы с английским словом. Прежде всего необходимо придумать для иностранного слова структуру, сделать ее необычной, образной, динамичной. Однако при изучении, особенно в первое время, одного образного представления, как правило, недостаточно. В школе обычно учат управлять своей речью, а не образами. Поэтому через некоторое время, которого явно недостаточно для того, чтобы структура выполнила свою функцию и только после этого исчезла, образы начинают сливаться, стираться. Это происходит потому, что образ того или иного слова, как правило, не имеет какой-либо привязки. Слово может использоваться с различными оттенками, в различных контекстах. Оно испытывает влияние других слов и изменяет свой смысл в зависимости от окружения. Поэтому поначалу слова лучше всего объединять в группы по 7–10 в каждой на основе одной содержательной картинке с концентрированным смыслом. Если под картинкой есть слова, то их необходимо обязательно оставлять с картинкой, чтобы сохранить единый смысл и значение.

Вырезанную картинку лучше всего наклеить на карточку или в тетрадь. Рядом с ней написать триады слов (иностранное – сходное по звучанию – перевод). Образы и структура легко запоминаются, поэтому записывать их не следует. Изображения в большинстве случаев сразу же проникают в долговременную память. Благодаря этому даже спустя несколько лет можно мысленно рассматривать картинку со всеми деталями и вспоминать те 7–10 слов, которые были выучены с ее помощью. Блок слов, содержащихся на картинке, представляет собой одну единицу информации. Следовательно, за один урок можно без ущерба для памяти усваивать от 2 до 26 картинок, в результате чего мы в 7–10 раз уплотняем информацию, а следовательно, увеличиваем естественные возможности памяти. В дальнейшем, когда будет изучен базис иностранного языка, слова можно изучать прямо по словарю. В таком случае учащийся открывает любую страницу, берет слово, образует структуру, записывает карандашом на полях слово, сходное по звучанию, и слово остается в голове до конца жизни. Однако при таком способе плотность информации падает, и за один урок можно запомнить не более 25 слов.

С использованием картинок можно выгодно для себя планировать свободное время, поскольку повторять слова можно по дороге на работу или домой, в очереди, в автобусе и т. д. Достаточно только вспомнить картинку и «выбрать» из нее все слова со структурами.

Изучая первые 3–4 тысячи слов, необходимо повторять их несколько раз для того, чтобы закрепить в долговременной памяти и освободиться от выполнявшей свою функцию структуры. На пятой тысяче, как правило, возникает уникальное ощущение – уверенность в своей памяти, и слово с помощью описанного метода начинает запоминаться с первого предъявления.

В первое время повторение лучше организовать следующим образом: первый раз – через 10–20 минут (вполне допустимо и через два-три часа) после мысленного создания структур; при этом смотреть надо либо на русский перевод, либо на иностранное слово и воспроизводить всю структуру даже в том случае, если учащемуся кажется, что уже можно обойтись без нее.

Второй раз – на следующий день через 24–30 часов; если удалось воспроизвести не все структуры, созданные учеником или учителем, то их повторяют еще раз на следующий день; при повторении лучше смотреть только на картинку, отыскивая на ней необходимые слова.

Последнее повторение является основным и решающим. В большинстве случаев через 1–6 месяцев учащиеся очень смутно помнят структуры, если не сталкивались с соответствующими им словами в этот период. Это происходит из-за естественных процессов забывания, обостренных несоблюдением описанной технологии даже в мелочах (динамичность, нелогичность, образность, периоды отдыха и запоминания, настройки и т. д.) (9). Поэтому последнее повторение лучше разбить на две части: первый день – освежение в памяти по записям структуры; на второй день – их повторение при просмотрении только на картинку. Если при последнем повторении ученик сразу же вспомнил перевод слова, то восстанавливать всю структуру не надо.

Если между изучением языка (для этого достаточно 7–8 тысяч слов) и его активным использованием прошло довольно много времени (от одного года до 3–4 лет), то слова снова могут забыться. Но это забывание в корне отлично от забывания при механическом (школьном) запоминании, когда слова стираются без следа. В случае с описываемой методикой слова не навсегда исчезают из памяти, а как бы переходят в пассивный словарь, из которого их можно быстро извлечь, заглянув в записи (10).

В среднем на начальном этапе на все операции по запоминанию одного слова, включая все повторения, создание структуры, поиск эквивалентов, записи в словаре или в тетради, тратится 2–3 минуты. В дальнейшем время сократится до 30–60 секунд. Оптимальный состав группы с учителем – 10–12 человек. В нашем исследовании по применению метода фонетических ассоциаций в группах было от 11 до 15 человек.

Приведем в качестве примера некоторые лексические единицы и звуковые ассоциации к ним, использованные нами на уроках английского языка:

1) **attract** – «притягивать, привлекать, пленять». *Аттракционы притягивают детей;*

2) **book** – «книга, регистрировать». *В каждой книге есть буквы;*

3) **button** – «пуговица, кнопка, пришивать пуговицу». *Пуговица оказалась в батоне;*

4) **chair** – «стул». *Стул в кабинете кричит: «чей я?»;*

5) **clever** – «умный, способный, ловкий». *Умный фермер сеет клевер;*

6) **dumb** – «немой, молчаливый, заставить замолчать». *При дамах он становился молчаливым;*

7) **elephant** – «слон». *Слоны ели фантики;*

8) **eye** – «глаз, взгляд, смотреть, разглядывать». *Ай! Попало что-то в глаз;*

9) **free** – «свободный, вольный, освобождать, бесплатно». *Когда я свободен, ем фрикадельки;*

10) **home** – «дом, домашний». *Хомяк живет у нас в доме;*

11) **invent** – «изобретать, придумать». *Изобретать огородный инвентарь;*

12) **kitchen** – «кухня, кухонный». *Кум чинит кухню;*

13) **list** – «список». *Листаю список;*

14) **monkey** – «обезьяна, передразнивать, подшучивать». *Обезьяне не дали манки;*

15) **pet** – «любимец, баловень, баловать, ласкать». *Любимец-петушок.*

В ходе исследования мы получили следующий результат: 54 ученика (83%) активно используют ассоциативный метод для запоминания английских слов; 11 школьников (17%) не используют ассоциативный метод и прибегают к механическому повторению слова для его запоминания.

В большинстве случаев ученики запомнили уже готовые модели фонетических ассоциаций, но для некоторых слов им было предложено самим придумать наиболее интересный и динамичный образ лексической единицы. Такого рода творческие за-



дания особенно полезны для детей младшего школьного возраста, так как несут в себе элементы игры, которые важны для успешного проведения учебного занятия.

Мы выделили наиболее запоминающиеся группы слов:

- глаголы движения и активных действий;
- названия животных и их характеристики;
- цвета и качественные прилагательные.

Данная лексика входит в лексический минимум обучающихся начальной ступени образования.

Среднее количество слов, представленных методом фонетических ассоциаций на уроке: во 2–3-м классах – до 7 слов, в 4 классе – до 10 слов, в 5 классе – до 15 слов в неделю. На учебных занятиях нами были также использованы карточки и рисунки в качестве наглядных иллюстраций фонетических ассоциаций, что намного увеличило успешность запоминания английских слов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1959.
3. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. М. : Высшая школа, 2004.
4. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. Кн. 1. Общие основы психологии. М. : ВЛАДОС, 2003.
5. Рындак В. Г. Уроки Сухомлинского. Изд. 2-е, доп. М. : Педагогический вестник, 2003.
6. Ashcraft M. H. Cognition. 3rd ed. Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Education, 2002.
7. Atkinson R. C., Raugh M. R. An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of Russian vocabulary // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. 1975.
8. Gruneberg M. M. A commentary on criticism of the keyword method of learning foreign languages // Applied Cognitive Psychology. 1998.
9. Hall J. W., Owens W. L., Wilson K. P. Presentation rates and keywords in vocabulary learning // Bulletin of the Psychonomic Society. 1987.
10. Wang A. Y., Thomas M. H. Effect of keywords on long-term retention: help or hindrance? // Journal of Educational Psychology. 1995.

В заключение необходимо отметить, что исторически методика обучения иностранным языкам всегда была ориентирована на поиски наиболее рационального метода обучения. Считается, что самым первым был натуральный метод, согласно которому иностранный язык усваивался так, как ребенок усваивает родной язык – путем подражания (имитации) готовых образцов, их многократного повторения и воспроизведения нового материала по аналогии с изученным. Именно на основе этого метода был создан метод фонетических ассоциаций.

Данный метод нельзя ставить в один ряд с традиционными методами обучения и использовать его как основной, так как он направлен только на изучение иностранных слов и не предполагает постановку правильного произношения. Однако метод фонетических ассоциаций нельзя недооценивать. В совокупности с основными методами обучения иностранному языку он позволяет выучить больше лексических единиц за меньший промежуток времени.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Г. Г. Фатхулина.

**Нефёдов Олег Владимирович,**

старший преподаватель (английский язык), Пятигорский филиал Российского государственного торгово-экономического университета; 357500, г. Пятигорск, Кучуры, 8; nefyodoff@mail.ru.

**ПРИНЦИПЫ РАЦИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** рационализация процесса обучения; рациональный подход; принципы рациональной методики.

**АННОТАЦИЯ.** Переход на систему обучения, соответствующую стандартам Болонского процесса, выдвигает новые требования к преподаванию иностранных языков в нелингвистических вузах. Одним из продуктивных путей достижения цели обучения иноязычной коммуникации студентов-нелингвистов может быть использование рациональной методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

**Nefyodov Oleg Vladimirovich,**

Senior Lecturer (the English Language), Pyatigorsk Branch of the Russian State University of Trade and Economics.

**PRINCIPLES OF RATIONAL METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE  
NON-LINGUISTIC STUDENTS**

**KEY WORDS:** rationalization of learning process; rational approach; principles of the rational method.

**ABSTRACT.** The transition to educational system complying with the Bologna process standards sets new requirements for foreign language teaching in non-linguistic universities. One productive way to achieve the goal of teaching a foreign language communication non-linguistic students can be the use of rational method of forming foreign language communicative competence.

**П**ереход на двухуровневую систему образования, состоящую из бакалавриата и магистратуры, открывает перед российскими студентами возможность планировать свою образовательную траекторию, включающую обучение в университетах Европы, зарубежные стажировки в профессионально интересных вузах и широкие возможности послевузовского трудоустройства. В условиях реализации идей Болонской конвенции очевидно, что обеспечение академической мобильности студентов и их конкурентоспособности на мировом рынке возможно лишь при условии владения ими иностранным языком на компетентностном уровне.

Обучение иностранным языкам студентов-нелингвистов (будущих инженеров, экономистов, юристов, специалистов сельского хозяйства и др.) в вузах нелингвистического профиля связано с определенными трудностями. Традиционная для российского образования методика преподавания иностранного языка в нелингвистических вузах обеспечивала владение навыками чтения и перевода на достаточно высоком уровне, что позволяло студентам пользоваться информацией для профессиональных целей, т. е. реализовать только информативную функцию языка.

В современных условиях развития национальной экономики и международного сотрудничества в различных ее областях от выпускников нелингвистических вузов требуется владение иноязычной коммуника-

тивной компетенцией на достаточном уровне, позволяющем вести межкультурное устное и письменное общение в сфере социальной и профессиональной деятельности.

Формирование таких профессиональных качеств выпускников неязыковых вузов требует интенсификации учебного процесса. При разработке технологии интенсификации следует учитывать, что у некоторых студентов-первокурсников качество языковой подготовки по иностранному языку соответствует базовым требованиям подготовки выпускников общеобразовательной школы. Разноуровневая языковая подготовка и отсутствие школьной базы отрицательно влияют на процесс овладения иностранным языком на всех этапах обучения, и особенно на начальном этапе. Важно также подчеркнуть, что обучению продуктивному владению иностранным языком, в том числе профессионально ориентированному, препятствует дефицит аудиторных часов, что неоднократно подчеркивалось в публикациях, посвященных проблемам обучения иностранным языкам студентов-нелингвистов.

Нет сомнения в том, что владение иностранным языком на компетентностном уровне основывается на фундаментальных знаниях, дефицит которых обнаруживается у студентов-первокурсников. В связи с этим представляется необходимым использовать рациональный подход к организации учебного процесса именно на первом курсе как учитывающий дефицит аудиторных часов

и позволяющий качественно поднять уровень владения иностранным языком студентами для дальнейшего овладения профессиональной коммуникативной компетенцией.

Рациональный подход к обучению иностранным языкам студентов-нелингвистов может быть реализован посредством внедрения рациональной методики, позволяющей приблизить уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией к требованиям международного стандарта. Полагается, что основными принципами рациональной методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции должны быть следующие:

• **Принцип рационального сочетания компонентов содержания обучения.**

При определении основных положений рационального подхода к обучению студентов-нелингвистов следует уточнить компонентный состав содержания обучения иностранному языку и разработать современные средства и методы обучения в соответствии с личностно ориентированной парадигмой образования. Изменения должны коснуться аспектов содержания, выделенных И. Л. Бим, а именно: материального аспекта содержания обучения (единицы языка и речи); идеального аспекта содержания обучения (темы, проблемы, предметы речи); процессуально-деятельностного аспекта содержания обучения (речевые действия с указанными выше единицами в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач); мотивационного и ценностно-ориентационного аспекта содержания обучения (чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания) (1).

Характер и объем содержания обучения на начальном этапе в неязыковом вузе должен учитывать стартовый уровень обученности и специфику профессиональной подготовки будущего специалиста. Поскольку студенты-первокурсники имеют разный уровень языковой подготовки, на начальном этапе обучения следует уделить особое внимание формированию лингвистической компетенции. Владение студентами лингвистической компетенцией является основой формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которая, как известно, имеет многокомпонентный состав и включает в себя лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую, социальную, прагматическую компетенции. Поскольку приобретение лингвистической компетенции является основой для владения иноязычной коммуникативной компе-

тенцией, представляется важным формировать у студентов все ее компоненты, рационально сочетая обучение всем видам речевой деятельности (аудированию, чтению, говорению, письму).

Рациональная методическая концепция требует разработки рациональных средств обучения. Мы полагаем, что таким средством обучения может быть электронный учебник, построенный по принципу гипертекста, что позволяет рационально организовать учебный материал. Гипертекст считается универсальной технологией, использование которой не зависит от специфики образовательной области. Это емкая технология, вмещающая в себя практически все разрозненные методы хранения и представления информации. Практика обучения иностранным языкам показывает, что овладение материалом, организованным в учебнике по принципу гипертекста, удобно для восприятия и оказывает положительное влияние на запоминание. Гипертекст, примененный на практическом занятии, дает обучающимся динамическую систему, в которой имеются разные возможности, и при этом позволяет реализовать как самостоятельную работу, так и активные действия обучающихся в аудитории. Повышается роль самостоятельной работы, которая, как и весь учебный процесс, должна стать проблемно ориентированной, включать дифференцированные, вариативные задания, максимально учитывающие индивидуальные возможности, потребности и интересы студентов, побуждать их к активной творческой учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности, способствующей развитию потребности в непрерывном самообразовании и саморазвитии.

• **Принцип учета разноуровневой языковой подготовки студентов-первокурсников.**

Практика преподавания иностранных языков на начальном этапе в нелингвистическом вузе показывает, что для многих студентов овладение даже программным минимумом является затруднительным, поскольку уровень владения иностранным языком у них ниже базового, определенного федеральным государственным стандартом среднего общего образования. Это объясняется тем, что последние годы учебы в общеобразовательной школе все усилия учащихся направляют на изучение тех предметов, которые будут выбраны ими для сдачи единого государственного экзамена с целью поступления в избранное высшее учебное заведение. В перечень предметов для сдачи ЕГЭ учащихся, поступающих в нелингвистические университеты, иностранный язык, как правило, не входит,

и поэтому они не уделяют должного внимания его изучению.

В связи с этим для начального этапа обучения следует разработать определенные средства обучения, позволяющие студенту начального этапа обучения достичь базового уровня владения иностранным языком, соответствующего требованиям программы, и повышенного уровня для амбициозных студентов, ставящих перед собой более высокие цели. Студенты, как правило, имеют разный уровень мотивации. Одни полагают, что им достаточно владеть умением читать и извлекать профессионально значимую информацию из аутентичных текстов, другие хотят развить способность участвовать в международных проектах в разных сферах экономики или продолжить обучение в зарубежных университетах. Уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией таких студентов должен позволить им не только общаться со своими сверстниками и преподавателями, но и овладевать знаниями в области своей будущей профессии.

#### • Принцип рационального сочетания аудиторной и самостоятельной работы.

При реализации образовательного процесса в высшей школе возникают трудности, вызванные существенным изменением соотношения часов аудиторной и самостоятельной работы в сторону увеличения часов, отводимых на самостоятельную работу. В условиях начального этапа обучения не следует забывать об одной из приоритетных тенденций высшего профессионального образования – организации самообучения. Аудиторная работа должна быть ориентирована на обучение студентов базовым компетенциям, позволяющим в дальнейшем приобретать знания самостоятельно в соответствии с реальными потребностями в социальной и профессиональной деятельности компетентного специалиста.

В связи с этим для эффективной самостоятельной работы студентов следует создать все необходимые условия, учитывающие разный уровень языковой подготовки, их прагматические интересы, мотивацию. Другими словами, мы должны обеспечить студентов информационным материалом и обучающими средствами, повышающими уровень владения лингвистической компетенцией (фонологической, лексической, грамматической); рационально распределить информационный материал, изучаемый языковой и речевой материал и обучающие средства в соответствии с содержанием каждого модуля учебника; создать банк контрольно-измерительных материалов для самоконтроля и самообучения.

Подчеркнем, что в самостоятельной деятельности проявляется автономия студента, поэтому одним из приоритетных принципов рациональной методической концепции должен стать принцип учета автономии студента.

#### • Принцип учета автономии студента.

На каждом уровне образования (бакалавриат, магистратура) студент планирует свою образовательную траекторию, обусловленную мотивом, направляющим деятельность к достижению определенной цели, в том числе обучения и зарубежных стажировок в профессионально интересных для студента вузах. Концепция автономии обучающегося играет важную роль в обучающем процессе. Для того чтобы помочь студенту достичь своей цели, необходимо повысить уровень его учебной автономии.

Содержание понятий «learner autonomy», «autonomous learner» раскрывается во многих психолого-педагогических работах. Автономная личность понимается как субъект активности, способный быть целеполагающим, ответственным при осуществлении принятых самостоятельно решений, обладающий «внутренними резервами», детерминирующими собственное развитие. Такая личность рассматривается в следующих аспектах: саморегуляция и самодетерминация личности студента, реализующиеся в виде осознанного выбора способа действий, учитывающего как внутренние стремления, так и внешние условия; самоактуализация, предполагающая присутствие осознанной ответственности за свои действия, поступки, понимание индивидом значимости своей личности и постоянное стремление к собственно личностному развитию; самоконтролирование, заключающееся в самостоятельности, независимости и активности студента в достижении поставленных целей, в осознании необходимости личностного роста (4).

Рациональный подход к обучению предполагает создание всех необходимых условий для повышения уровня учебной автономии студента. Ее проявлению в учебном процессе должны способствовать современные средства обучения, разработанные в контексте рационального подхода и учитывающие особенности студенческого возраста.

Известно, что в студенческом возрасте резко активизируется ценностно-ориентационная деятельность, выступающая в виде единства взглядов, отношений, одобрения целей выполняемой деятельности. Студент как субъект учебной деятельности не просто строит общую картину мира, но вырабатывает собственное отношение ко всему, что

знает и видит, «поэтому в его умственной деятельности сочетаются активность анализирующей мысли, склонность к рассуждениям и особая эмоциональность. В этом возрасте отмечается улучшение коммуникативности, большая дифференцированность эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, повышение самоконтроля и саморегуляции» (6, с. 100).

Для реализации поставленных целей мы должны создать благоприятные внешние условия, отвечающие внутренним условиям студентов, связанным с овладением иностранным языком и культурой; актуализировать личностные и профессиональные потребности студентов в изучении иностранного языка и культуры; развить метакогнитивные стратегии студентов по овладению иностранным языком; развить компетенции самообучения. Основными средствами обучения на занятиях в аудитории должны стать интерактивные технологии прагматизации речи, к которым можно отне-

сти проблемные коммуникативные задачи, «SWOT-анализ», адаптированный к условиям обучения студентов-нелингвистов вне аутентичной языковой среды (1), позволяющий провести своеобразные кросс-культурные параллели, обеспечивающие связь учебной иноязычной деятельности в аудитории с внешними реалиями, установить цепочки связей изучаемого материала с жизненными явлениями вне аудитории.

Также эффективным представляется использование специальным образом организованных тренингов иноязычного общения, основанных на диалогизации взаимодействия, равноправных полноценных межличностных отношениях, личностной вовлеченности, т. е. коммуникативных интерактивных мероприятий, симулирующих реальную жизненную ситуацию в определенной профессиональной социосфере, максимально приближенную к аутентичной и предполагающую активное воздействие на обучаемого путем тренировки заданного языкового и речевого материала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В., Шевченко Т. Д. Технология «SWOT» анализ как средство обучения иноязычной речи // Иностр. языки в школе. 2011. № 9.
2. Бим И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностр. языки в школе. 2005. № 8.
3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М. : Диалектика-Вильямс, 2009.
4. Леонтьев Д. А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ. Современная психология мотивации. М. : Смысл, 2002.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002.
6. Щербакова М. В. Организация процесса усвоения иностранного языка на основе изучения индивидуально-личностных особенностей студентов // Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2005. № 1.
7. Briggs M. I., McCaulley M. H., Quenk N. L., Hammer A. L., Mitchell W. D. MBTI Step III Manual: Exploring Personality Development Using the Myers-Briggs. Type Indicator Instrument. Consulting Psychologists Press, 2009.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. В. Барышников.

**Овечкина Юлия Рафаиловна,**

аспирант, кафедра профессионально ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 481; e-mail: yulyaenglish@rambler.ru.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативная компетенция в иноязычной письменной речи; этапы создания письменного текста; уровни готовности к созданию письменного произведения.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются особенности развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза. Предлагаются теоретические основы модели развития данной компетенции.

**Ovchikina Yulia Rafailovna,**

Post-graduate Student, Chair of Vocational Language Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE MODEL SET OF COMMUNICATIVE  
COMPETENCE DEVELOPMENT IN WRITING FOR LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS**

**KEY WORDS:** communicative competence in writing; the stages of creation of written papers; the levels of motivation to create written papers.

**ABSTRACT.** The article studies the theoretical foundations of the model set of communicative competence in writing in a foreign language. Its structure is described on the basis of its stages.

**П**рактика подготовки выпускников языкового вуза показывает, что после изучения практического курса иностранного языка они в полной мере не подготовлены к осуществлению письменной профессиональной коммуникации на иностранном языке, что не соответствует требованиям отечественных (10) и зарубежных (1), созданных Советом Европы, стандартов по иностранному языку. Налицо необходимость разработки такой модели развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи у студентов языкового вуза, которая бы основывалась на применении деятельностного подхода, учете специфики иноязычной письменной коммуникации, систематическом оценивании и коррекции компонентов развиваемой компетенции в процессе поэтапной работы с текстом на иностранном языке, учете специфических языковых потребностей студентов, практической и профессиональной направленности обучения (3; 4; 5; 6; 7). Соблюдение данных требований обусловило обращение к компетентностной парадигме образования в отечественной и зарубежной теории и практике.

С учетом существующих педагогических требований к организации контроля за учебной деятельностью учащихся (8, с. 26; 9, с. 11) выделим и конкретизируем применительно к студентам языкового вуза *частные принципы, позволяющие осуществлять систематическое оценивание и коррекцию коммуникативной компетенции в процессе создания иноязычного письмен-*

*ного текста.* К ним относятся: 1) принцип непрерывности и преемственности оценивания (реализация оценивания в процессе обучения иноязычному письму с учетом этапов создания иноязычного письменного текста и соответствие технологий оценивания данным этапам); 2) принцип ведущей ориентации на творчество в учении, познании и профессиональной деятельности (соответствие видов, технологий, приемов оценивания профессиональным потребностям студентов языкового вуза); 3) принцип рефлексивности (обеспечивает направленность субъектов образовательного процесса – преподавателя и студента – на оперативную оценку хода и результатов развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи по известным обеим сторонам критериям, определение возникающих пробелов в учебной, социально-профессиональной подготовке и их последующую коррекцию); 4) принцип вариативности, гибкости и динамичности оценивания, интегрированного в процесс создания иноязычного письменного текста в зависимости от поставленных целей, контингента студентов, внутренних условий обучения либо внешних факторов (6, с. 134).

Мы разработали модель деятельности преподавателя по развитию коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи у студентов языкового вуза, основанную на применении деятельностного подхода, учете специфики иноязычной письменной коммуникации, систематическом оценивании и коррекции компонентов

развиваемой компетенции в процессе поэтапной работы с текстом на иностранном языке, учете специфических языковых потребностей студентов, практической и профессиональной направленности обучения. Модель включает следующие блоки: диагностический, целевой, содержательный, организационный, оценочно-результативный. Содержание целевого, содержательного, организационного блоков варьируется в зависимости от результатов диагностики и систематического оценивания компонентов коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи у студентов.

*Целевой блок* может быть описан несколькими аспектами: мотивационно-ценностным, когнитивным, личностно-деятельностным. Формирование готовности студента к осуществлению иноязычной письменной коммуникации – это прежде всего внутриличностный процесс, в результате которого происходят изменения сознания, мотивов, позиции, приобретает опыт.

В качестве составляющих мотивационно-ценностного аспекта предлагаемой модели мы выделяем общие и частные мотивы и ценности, необходимые для осуществления иноязычной письменной коммуникации и оценивания результатов собственной деятельности.

Цели, выдвигаемые с учетом мотивационно-ценностного аспекта, определяют направления моделирования содержания обучения иноязычной письменной речи в языковом вузе.

*Когнитивный аспект* включает в себя как общие, так и частные составляющие предлагаемой модели. К первым относятся фундаментальные общеобразовательные, общепрофессиональные и профессиональные знания, к последним – знания о письменной речи как виде речевой деятельности.

В *личностно-деятельностный аспект* входят общие и частные составляющие. К первым относятся действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателя с обучающимися, коллегами, между собой в ходе решения поставленных задач.

Отметим, что благодаря общим составляющим создается образовательная среда, в которой осуществляются совместная деятельность и общение, развиваются эмоционально-психологические и деловые отношения, формируются ценностные ориентации (10, с. 217).

К последнему составляющим относятся действия, связанные с предметной деятельностью выпускника языкового вуза в области иностранного языка – текстовой, обнаруживающейся в интерпретации и порождении вторичных текстов как форм пись-

менной коммуникации. К ним относятся стратегии работы с иноязычным текстом:

**Стратегии оценивания информации** – способность и готовность оценивать и интерпретировать информацию, владение умениями.

**Стратегии присвоения информации** – способность и готовность осуществлять поиск информации, обобщать ее.

**Стратегии создания нового продукта**, нового письменного произведения – способность и готовность осуществлять организацию, изложение и презентацию информации (7, с. 233).

1. *Содержательный блок* включает предметный компонент, а также:

- компоненты коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи: лингвистический, социолингвистический, социальный, дискурсивный, стратегический;
- типы и виды продуктивной письменной речи, которыми будущие специалисты в области иностранного языка должны владеть, чтобы осуществлять успешную письменную деятельность на иностранном языке и соответствовать требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и международных стандартов по иностранному языку;
- этапы создания письменных текстов на иностранном языке и уровни готовности к созданию письменного текста на иностранном языке, с учетом которых следует строить процесс развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи и оценивание уровня ее развития.

Мы рассматриваем *организационный блок* предлагаемой модели как специально организуемый процесс образовательной деятельности, ориентированной на групповые формы учения, совместную деятельность преподавателя и обучаемых. Отметим, что учет индивидуальных особенностей студентов в учебно-воспитательном процессе ориентирован на создание положительной мотивации учения, стимулирование потребности и интереса студентов к процессу приобретения качеств, знаний и умений, необходимых и достаточных для осуществления иноязычной письменной коммуникации и оценивания собственных достижений в этой области.

Организационный блок может быть представлен следующими теоретическими положениями. Во-первых, частными принципами оценивания, позволяющими осу-

ществлять систематическое оценивание и коррекцию в процессе создания иноязычного письменного текста. Данные принципы взаимосвязаны и обуславливают друг друга, а также дополняют и детализируют общие дидактико-методические принципы.

Во-вторых, данный блок представлен средствами оценивания, интерактивными формами работы.

2. *Оценочно-результативный блок* состоит:

- из результативного компонента (определяет эффективность функционирования предлагаемой модели: результат обучения иноязычной письменной речи – достижение положительной динамики в развитии коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи за счет систематического оценивания и коррекции ее компонентов в процессе создания иноязычного письменного текста);
- контрольно-оценочного компонента (параметры, критерии и показатели должны учитывать специфику иноязычной письменной деятельности студентов языкового вуза, их опыта осуществлений данного вида коммуникации, уровень развития соответствующих компонентов коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи).

Указанные компоненты оценочно-результативного блока образуют во взаимодействии целостную систему определения уровня развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза. Этот уровень определяется в рамках каждого этапа создания письменного текста на иностранном языке с учетом уровня готовности к созданию текста.

Оценочно-результативный блок определяет эффективность функционирования предлагаемой модели, связанной с разра-

боткой соответствующих критериев и показателей. Уровни развития коммуникативной компетенции студентов в иноязычной письменной речи в целом или в ее отдельных компонентах можно диагностировать соответствующими видами, технологиями оценивания с учетом положений компетентностного подхода и частных принципов, позволяющих осуществлять систематическое оценивание и коррекцию в процессе создания иноязычного письменного текста. Все критерии и показатели должны учитывать специфику иноязычной письменной деятельности студентов языкового вуза, их опыт осуществления данного вида коммуникации, уровень развития соответствующих компонентов коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи, образовывать во взаимодействии целостную систему определения уровня развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи у студентов языкового вуза. Таким образом, оценивание реализует следующие функции: диагностирующую, корректирующую, оценочно-воспитательную, обучающе-развивающую, стимулирующе-мотивационную, корректирующую.

Подводя итог, отметим, что основой успешного развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи является интерпретация и порождение вторичных текстов как форм коммуникации. Определение уровня развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи является основополагающим фактором в модели выпускника языкового вуза, дает представление о качестве их подготовки. Определение ее уровня возможно на основе предлагаемой модели, в основе которой лежат следующие теоретические положения: учет содержания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи по этапам и уровням создания письменного произведения, реализация частных принципов оценивания, положений компетентностного подхода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болонский процесс. Национальный доклад: 2005–2007. URL: <http://portal.ntf.ru/portal/pls/portal/docs/1/37175.doc>.
2. Днепров С. А. Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей: моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: ТОО «Научно-педагогический центр «Уникум»», 1998.
3. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. 2006. № 8.
6. Овечкина Ю. Р. Содержательный компонент оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Педагогическое образование. Екатеринбург, 2012. Вып. 6.
7. Овечкина Ю. Р. Структура коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Педагогическое образование. Екатеринбург, 2012. Вып. 1.
8. Переверзев В. Ю., Ярочкина Г. В. Оценка ключевых компетенций учащихся // Профессиональное образование. 2006. №3.
9. Рабинович Ф. М. Контроль на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1987. № 1.



10. Сергеева Н. Н., Новикова В. В. Типология социокультурных прикладных проектов как средства развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России. Екатеринбург, 2011. Вып. 1.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)». М., 2009. URL: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/hj-praktika/n7a.htm>.

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

**Плотникова Светлана Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 167; e-mail: plotnikova\_sv@mail.ru.

**Чиликова Ирина Александровна,**

учитель, муниципальное автономное образовательное учреждение «Лицей № 130» (Екатеринбург); 620049, г. Екатеринбург ул. Студенческая, 26; e-mail: Ir.a.chilikova@gmail.com.

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** языковое образование; культуроведческая компетенция; начальное языковое образование; фразеология; устаревшая лексика.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается вопрос о реализации культуроведческого аспекта в начальном языковом образовании. Описывается модель формирования культуроведческой компетенции школьников в процессе обучения русскому языку в начальной школе на основе фразеологии и устаревшей лексики.

**Plotnikova Svetlana Vladimirovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Chair of the Russian Language and Methods of Teaching It in Primary School, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Chilikova Irina Aleksandrovna,**

Teacher, Municipal Autonomous Educational Establishment "Lyceum № 130" (Ekaterinburg).

**DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE**

**KEY WORDS:** language education; cultural competence; primary language education; phraseology; out-of-date vocabulary.

**ABSTRACT.** The problem of cultural aspect of the Russian language in primary education is considered. The model of cultural competence formation of students in the course of training native language in the primary school on the basis of phraseology and out-of-date vocabulary is described.

Одной из ведущих тенденций современного языкового образования на всех его ступенях является реализация культуроведческого аспекта в изучении не только иностранного, но и родного языка. Это обусловлено прежде всего утверждением личностно ориентированного подхода в образовании в целом, его направленностью на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, становление их гражданской идентичности (7; 8). Овладение духовными ценностями и культурой народа неразрывно связано с изучением языка как средства выражения и отражения национальной культуры, поэтому в содержании обучения русскому языку как родному представлен культуроведческий компонент. Особую значимость познания языка как одной из сторон культуры народа для общего и речевого развития школьников подчеркивают Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, М. Р. Львов, Н. Л. Мишатина, Л. И. Новикова, Т. Г. Рамзаева и другие современные ученые-методисты, связывая этот процесс с формированием языковой личности школьников и культуроведческой (этнокультуроведческой, лингвокультурологической) компетенции как ее важной составляющей.

В начальном языковом образовании культуроведческий аспект заявляется на уровне целей: в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указывается, что предметные результаты освоения программы по русскому языку должны отражать формирование первоначальных представлений о языке как основе национального самосознания; понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры (7, с. 10). В соответствии с требованиями ФГОС НОО в примерной программе по русскому языку к личностным результатам освоения программы относится «восприятие русского языка как явления национальной культуры» (5, с. 10), однако содержательно решение этой задачи не раскрывается. В связи с этим возникает необходимость уточнения содержания культуроведческого аспекта в начальном языковом образовании.

Развернутое описание содержания культуроведческого аспекта обучения русскому языку в школе представлено в работах Е. А. Быстровой. Выделяется два направления работы: обучение русскому языку в контексте русской культуры, достиже-

ние русской культуры, отраженной в языке, и познание культуры русского народа в диалоге культур, осознание самобытности, уникальности русского языка, его богатства на фоне сопоставления с другими культурами и языками (4, с. 136). Культуроведческая компетенция, которая развивается у школьников в результате такого изучения языка, предполагает «осознание языка как формы выражения национальной культуры, национально-культурной специфики русского языка» и обеспечивается совокупностью «знаний о материальной и духовной культуре русского народа, о его социально-культурных стереотипах речевого общения, единицах с национально-культурным компонентом значения» (Там же, с. 31). В соответствии с этой концепцией в программе по русскому языку для основной школы культуроведческий компонент выделен как сквозная содержательная линия, обеспечивающая формирование культуроведческой компетенции, и содержательно представлен в разделе «Язык и культура». В него включены знания о взаимосвязи языка и культуры, истории народа, о русском речевом этикете и такие виды деятельности учащихся, как выявление единиц языка с национально-культурным компонентом значения, объяснение их значений с помощью лингвистических словарей и уместное использование правил русского речевого этикета в учебной деятельности и повседневной жизни (6).

Для конкретизации содержания обучения русскому языку в культуроведческом аспекте на начальной ступени образования обратимся к определению культуроведческой компетенции и ее структуры.

В методической интерпретации культуроведческой компетенции как компетенции предметной в ней выделяется два компонента: знания (лингвокультурологические понятия, социально-культурные стереотипы речевого поведения и единицы языка с национально-культурным компонентом значения) и умения (анализ единиц с национально-культурным компонентом значения и адекватное употребление национально-маркированных единиц языка, стереотипов речевого поведения) (4, с. 35). Раскрывая сущность культуроведческой (лингвокультурологической, как ее называет автор) компетенции, Н. Л. Мишатина включает в ее содержание «совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, и готовности к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров школьника» (3). В этой концепции рассматриваемая компетенция имеет более слож-

ную структуру, так как понятие готовности к деятельности связано не только со знаниями и умениями в определенной области, но и с установками личности, ценностными ориентациями, мотивацией.

С общепедагогических позиций понятие компетенции хотя и не определяется однозначно, характеризуется большинством ученых через систему личностных качеств (ценностей, знаний, умений, навыков, способностей), необходимых для качественной продуктивной деятельности в определенной области. Понимаемая таким образом компетенция включает не только когнитивную и операционно-деятельностную, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую составляющие (1; 9).

Определяя содержание культуроведческой компетенции применительно к начальной ступени обучения русскому языку, выделяем в ее структуре следующие компоненты:

1) мотивационный, который включает мотивационно-ценностное отношение к культуре и традициям русского народа, его самобытности, к русскому языку как явлению национальной культуры, сокровищнице культурно-исторической информации, к познанию национально-культурного компонента языковых средств;

2) когнитивный: представления о языке как средстве выражения и постижения национальной культуры; знания о языковых единицах с национально-культурным компонентом значения (прежде всего лексических и фразеологических), о словарях как источниках лингвокультурологической информации; знание текстов с национально-культурным компонентом, концептов русской языковой картины мира, правил русского речевого этикета;

3) операционно-деятельностный: умения и навыки получения и обработки культуроведческой информации, содержащейся в языковых единицах (словах, фразеологизмах), в текстах, а именно умение выделить национально-маркированную единицу в речи, найти информацию о культурном компоненте значения, правильно понять и объяснить значение слова, фразеологизма, текста с учетом его культурного компонента; умения и навыки соблюдения правил русского речевого этикета;

4) поведенческий компонент, который предполагает опыт адекватного восприятия школьниками культурной информации, выраженной в языковой форме; осмысленного воспроизведения и адекватного использования в речи национально-маркированных единиц; самостоятельного поиска, получения и интерпретации информации о культурном компоненте языковых единиц при решении учебных задач, а так-

же в других видах деятельности; опыт общения в различных этикетных ситуациях.

Содержание каждого из названных компонентов определяется с учетом возрастных возможностей восприятия и усвоения младшими школьниками лингвокультурологического материала, их языковой, читательской и общеучебной компетенции и конкретизируется путем подбора дидактического материала, который служит основой для формирования культуроведческой компетенции. Дидактический материал для культуроориентированного обучения русскому языку в начальной школе должен быть представлен совокупностью национально-маркированных лексических единиц, фразеологизмов и паремий, в том числе прецедентных имен и высказываний, текстов культурологической направленности, перечнем концептов русской языковой картины мира, доступных для понимания и элементарного анализа младшими школьниками, описанием этикетных ситуаций.

Представим содержание работы по формированию культуроведческой компетенции младших школьников на материале устаревшей лексики и фразеологии русского языка. С нашей точки зрения, это наиболее доступный для понимания младшими школьниками языковой материал, который, с одной стороны, позволяет наглядно продемонстрировать учащимся взаимосвязь языка и культуры, так как обращает их внимание на отражение в лексическом (фразеологическом) значении реалий традиционной русской культуры, а с другой – способен вызвать у детей интерес своей новизной, так как соответствующие языковые единицы, как правило, не известны детям и не используются ими в речи. Это означает, что такой языковой материал может обеспечить как рациональный, так и эмоциональный путь постижения связи языка и культуры, что и будет способствовать развитию эмоционально-ценностного отношения к языку как явлению национальной культуры.

При отборе языковых единиц мы руководствовались принципами доступности и коммуникативной значимости: выбирали актуальные для речевой практики детей младшего школьного возраста слова и фразеологизмы, значение которых может быть ими легко освоено. Прежде всего это единицы, встречающиеся в произведениях, предназначенных для детского чтения: устаревшие слова, называющие части тела человека (*очи, зеница, уста, ланиты, десница, перст*), отражающие национальную специфику материальной культуры (постройки и их части: *хоромы, терем, палаты, светлица, светелка, горница, девичья*; предметы быта: *армяк, кафтан, кокошник,*

*кичка; ковш, братина; алтын, полушка; меры длины и веса: верста, аршин, локоть, пядь, пуд* и др.) В этих словах культурный аспект представлен в денотативном компоненте значения, что облегчает его выделение и усвоение детьми. Кроме того, такие устаревшие слова часто входят в состав фразеологизмов и паремий, и понимание их значения необходимо для раскрытия внутренней формы устойчивых выражений (*бить баклуши, беречь как зеницу ока, верста коломенская, грош цена, семи пядей во лбу, ума палата, гол как сокол; не было ни гроша, да вдруг алтын; чтобы узнать человека, надо с ним пуд соли съесть*).

Следующим важным принципом отбора языкового материала был принцип культурологической ценности, в соответствии с которым для наблюдения учащимся предлагаются единицы языка, сохраняющие интересную информацию об истории, культуре и традициях русского народа. Например, обсуждая с младшими школьниками значение слов *посад* (торгово-ремесленная часть города вне городской стены), *слобода* (поселок или городской квартал, жители которого пользовались временными льготами в уплате налогов и отбывании других повинностей), *околица* (изгородь вокруг деревни, при въезде в деревню; ворота или проход в такой изгороди), мы формируем у них представления о традиционных формах русских поселений. Ценными с культурно-исторической точки зрения являются вышедшие из употребления слова, называющие людей по роду занятий: *писарь* (лицо, занимающееся перепиской чего-либо; тот, кто умеет писать), *пушкарь* (мастер по изготовлению пушек), *бондарь* (мастер по изготовлению бочек, кадок; бочар), *ямщик* (возница, кучер на ямских, почтовых лошадях; от *ям* – селение на почтовом тракте, жители которого занимались почтовыми перевозками, почтовая станция); *ратник* (воин, боец) и др.

Большие возможности для выявления значимой культурно-исторической информации, хранящейся в языковых формах, предоставляет фразеология, в частности фразеологизмы, в которых нашли отражение особенности быта и обычаи русского народа (*выносить сор из избы, заваривать кашу, заговаривать зубы, первый блин комом, проще пареной репы, третий калач, не всякое лыко в строку*), события русской истории (*как Мамай прошел, Москва не сразу строилась, вольный казак*), русский фольклор и литература (*по щучьему велению, оказаться у разбитого корыта*). С последней группой фразеологизмов тесно связаны и устойчивые сравнения русского

языка – зооморфизмы, которые отражают специфику национального восприятия окружающего мира: *трусливый как заяц, здоровый как бык, упрямый как баран, неуклюжий как медведь* и др. В соответствии с принципом доступности выбирались те фразеологизмы, внутренняя форма которых может быть проанализирована младшими школьниками с помощью педагога.

Еще один критерий отбора языкового материала – отражение в нем ценностей русской культуры, осознание и усвоение которых является важной задачей воспитания учащихся. В соответствии с принципом воспитывающего обучения отбирались единицы с культурным компонентом значения коннотативного характера. Концептуальный анализ «ключевых слов культуры» (*душа, судьба, правда, воля, свобода, авось* и под.) (2) даже в элементарном виде недоступен младшим школьникам, однако некоторые слова, в которых закреплено ценностное отношение русского народа к определенному явлению, и соответствующие понятия могут быть в определенной степени раскрыты для детей в контексте культуры, если рассмотреть этимологические связи слова, тематическую группу, в которую оно входит, тематически связанную со словом фразеологию, особенности употребления соответствующих лексических и фразеологических единиц в известных детям фольклорных и литературных текстах. В этом случае устаревшее слово выступает в роли стимула, побуждающего школьников к анализу культурной составляющей не только самого устаревшего слова, но других, хорошо им известных и употребляемых ими слов, культурной значимости которых они не замечали. Например, слово *житница* в одном из значений является устаревшим (помещение для хранения хлеба, зерна; амбар). Денотативный компонент этого значения отражает сферу материальной культуры, и его анализ помогает детям лучше представить быт русского крестьянина. Однако более важным представляется выявление коннотаций, связанных с отношением к хлебу в русской культуре. Для этого анализируются связи слов *житница, жито* (название ржи, ячменя или вообще всякого хлеба в зерне или на корню) и *жить*. Обратившись к «Школьному этимологическому словарю русского языка», учащиеся установят, что *жито* буквально «то, что позволяет жить». Становится понятной пословица *Житница полна – так и душа вольна*. Дальнейшее развитие темы особой значимости хлеба в русской культуре возможно на основе устойчивых выражений, включающих слово *хлеб*, в которых хлеб предстает как источник жизни и здоровья (*хлеб*

*батюшка, водица матушка; хлеб да вода – богатърская еда; гречневая каша – матушка наша, а хлебец ржаной – отец наш родной; рыба – вода, ягода – трава, а хлеб – всему голова*), символ благополучия (*покуда есть хлеб да вода, все не беда; худ обед, коли хлеба нет; не шуба греет, а хлеб; будет хлеб – будет и песня; хлеба ни куска, так и в тереме тоска, а хлеба край, так и под елью рай*), знак дружеского расположения и гостеприимства (*хлеб-соль – угощение, предлагаемое гостю; приветствие, обращенное к участникам трапезы; встречать хлебом-солью; водить хлеб-соль; сердись, бранись, дерись, а за хлебом-солью сходишь; от хлеба-соли и царь не отказывается*).

Отобранный согласно принципам доступности, коммуникативной значимости, культурологической и воспитательной ценности лексический и фразеологический материал предлагается младшим школьникам для анализа под руководством учителя: учащиеся обнаруживают в тексте неизвестную им лексическую единицу или выражение, объяснить которое они затрудняются, затем, используя освоенные способы поиска информации, с помощью учителя объясняют значение слова (выражения), усваивают культурно-историческую информацию, связанную со значением и употреблением данной единицы.

Уточнение структуры и содержания культуроведческой компетенции и возможностей ее формирования на начальной ступени языкового образования позволяет моделировать процесс формирования культуроведческой компетенции младших школьников на материале фразеологии и устаревшей лексики русского языка. Описываемая модель включает целевой, содержательный, технологический компоненты.

**Цель** – осознание учащимися языка как формы выражения национальной культуры; развитие языковой личности учащегося, владеющей национально-маркированной лексикой и фразеологией русского языка; формирование у младших школьников первичных представлений о русской языковой картине мира. Для достижения поставленной цели необходимо решение **задач**, которые соотносятся с компонентами формируемой культуроведческой компетенции: 1) формирование мотивационно-ценностного отношения к русской культуре, к познанию национально-культурного компонента языковых средств; 2) формирование знаний о языковых единицах с национально-культурным компонентом значения, о словарях как источниках лингвокультурологической информации; 3) формирование учебных действий с националь-

но-маркированными языковыми единицами; 4) приобретение учащимися опыта адекватного восприятия и использования в речи национально-маркированных единиц, самостоятельного поиска, получения и интерпретации информации о культурном компоненте их значения.

**Содержание** обучения определяется как комплекс усваиваемых младшими школьниками знаний и умений, составляющих когнитивную и деятельностную основу формируемой компетенции. В него входят 1) знания о значении, происхождении, употреблении устаревших слов и фразеологизмов (их круг определяется на основе описанных выше принципов доступности, коммуникативной значимости, культурологической и воспитательной ценности, а также с учетом языкового материала учебника); 2) первичные представления о некоторых концептах русской языковой картины мира (красота, труд, дом, хлеб); 3) знания о словарях, в которых отражается лингвокультурологическая информация (толковом, этимологическом, фразеологическом); 4) умения выделять в речи устаревшие слова и фразеологизмы и определять их значение с опорой на доступные источники информации; 5) умение обращаться к словарю для получения информации о значении устаревшего слова, о значении и происхождении фразеологизма.

**Технологический блок** включает характеристику используемых методов, организационных форм и средств обучения. Исходя из задач обучения, с учетом специфики материала, возраста учащихся, уровня их языковой и читательской компетентности оправданно сочетание репродуктивных и продуктивных методов обучения с постепенным возрастанием роли последних. Репродуктивные методы: рассказ учителя / чтение текстов о традициях русского народа с включением слов-реалий, сообщение интересных фактов из истории языка; объяснение учителем значения устаревших слов, фразеологизмов; демонстрация предметов и иллюстраций для раскрытия значения устаревших слов; рассказ учителя о словарях русского языка. К продуктивным методам относятся проблемное изложение материала о происхождении слов и устойчивых выражений; эвристическая беседа лингвокультурологической направленности;

чтение и анализ словарных статей из словарей русского языка; исследовательская работа по поиску информации о значении и происхождении слов и фразеологизмов (составление словариков устаревших слов и их современных аналогов; составление «паспорта» фразеологизма и др.).

Для реализации поставленной цели необходимо сочетание различных форм организации деятельности учащихся на уроке и вне уроков. На уроках такая работа может быть непосредственно связана с усвоением некоторых тем курса русского языка. Традиционно привлечение этимологических сведений при обучении непроверяемым написаниям, широкие возможности для элементарных лингвокультурологических наблюдений предоставляет изучение лексики как самостоятельного раздела лингвистического курса (например, в образовательной системе «Начальная школа XXI века»). Внеурочная деятельность учащихся по освоению национально-маркированных языковых средств может быть организована в форме коллективного проекта, например, как подготовка театрализованного представления, рассказывающего о традициях русского народа; составление тематического словаря устаревших слов; выполнение исследовательского проекта «Почему слова уходят из языка?». В качестве средств обучения, наряду с учебником русского языка, должны использоваться словари как источник культурологической информации: толковый, этимологический, фразеологический.

Таким образом, культуроведческую компетенцию младших школьников в процессе обучения русскому языку можно формировать на материале фразеологии и устаревшей лексики, вызывающей у учащихся живой интерес и доступной для элементарного лингвокультурологического анализа, в ходе которого обеспечивается раскрытие и усвоение культурного аспекта денотативного или коннотативного компонента значения этих единиц. В результате на начальном этапе языкового образования у учащихся формируются первоначальные представления о связи языка с историей и культурой народа и создаются условия для формирования у них отношения к родному языку как национально-культурной ценности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос : интернет-журн. 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 17.05.2011).
2. Ключева Г. Ю. Ключевые слова культуры на уроках русского языка // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3 (60). С. 24–28. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/2009\\_3g/9.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2009_3g/9.pdf) (дата обращения: 23.11.2012).
3. Мишатина Н.Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики обучения языку = Linguistic Concept-Building as a Trend in the Theory and Practical Application of

Modern Teaching Methodology / Университетский научный журнал. Humanities and Science University Journal. 2012. № 2. URL: [http://mishatinanl.ucoz.com/index/stati\\_v\\_rinc\\_teksty/0-24](http://mishatinanl.ucoz.com/index/stati_v_rinc_teksty/0-24) (дата обращения: 23.11.2012).

4. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004.

5. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. Ч. 1. / ред. А. М. Кондаков. М. : Просвещение, 2011.

6. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы : проект / ред. А. А. Кузнецов. М. : Просвещение, 2011.

7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 14.09.2011).

8. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 18.09.2012).

9. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Эйдос : интернет-журн. 2005. 12 дек. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 17.05.2011).

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

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.882.161.1'321  
ББК 4426.83-270

ГСНТИ 14.25.09; 17.82.10

Код ВАК 13.00.02; 10.01.01

**Гутрина Лилия Дмитриевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра современной русской литературы, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 279; e-mail: gutrina@bk.ru.

### «ОДОМАШНИВАНИЕ» КУЛЬТУРЫ В ЛИРИЧЕСКОЙ КНИГЕ М. БОРОДИЦКОЙ «ОДА БЛИЗОРУКОСТИ»: МАТЕРИАЛЫ К УРОКАМ ПО СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** современная поэзия; преподавание современной литературы; методика обучения литературе в школе; М. Я. Бородинская; элективный курс.

**АННОТАЦИЯ.** Предлагаются аспекты рассмотрения стихотворений современной поэтессы Марины Бородинской на занятиях элективного курса по литературе и уроках внеклассного чтения в старших классах.

**Gutrina Liliya Dmitrievna,**

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

### “DOMESTICATION” OF CULTURE IN LYRICAL BOOK BY M. BRODITSKAYA “ODE TO SHORT-SIGHTEDNESS”: A GUIDE TO THE CLASSES IN MODERN POETRY FOR HIGH SCHOOL

**KEY WORDS:** modern poetry; teaching modern literature; methods of teaching literature at school; M. Y. Boroditskaya; elective course.

**ABSTRACT.** Aspects of analysis of the poems by the modern poetess M. Y. Boroditskaya at the elective course in literature and during out-of-class reading for high school students are offered.

**З**накомство школьников-старшеклассников с современной литературой – один из способов формирования личности, осознающей себя частью культуры, которая постоянно движется и является средой обитания для чувствующего и мыслящего человека. Разговор о современной литературе в школе необходим и целесообразен, поскольку помогает взрослому человеку составить представление о современной социокультурной ситуации, вписаться в непростой мир. Изучение современной литературы способствует формированию самостоятельности в суждениях, поскольку отсутствие готовых интерпретаций побуждает учащегося отстаивать собственную позицию на уроке.

Современная литература, точнее литература последних десятилетий, текущая литература, сегодня рассматривается либо на немногочисленных уроках внеклассного чтения, либо на элективных курсах по литературе. Существует достаточно много программ элективных курсов по современной литературе (1; 6; 13). Баланс между поэзией и прозой, лирикой и эпосом в предлагаемых программах не соблюден: сделан

совершенно очевидный крен в сторону эпоса, что легко объяснить. Воспринимать произведения фабульные, остросюжетные намного проще, чем лирику, которая сосредоточена на фрагментах душевной жизни, динамике переживаний и размышлений. Тем не менее современная поэзия может найти отклик в сердцах читателей – произведения Али Кудряшевой, Веры Полозковой, Веры Павловой знакомят подростков с миром чувств современного человека.

Как нельзя лучше соответствует задаче ознакомления учащихся с современной поэзией творчество Марины Бородинской (родилась в 1954 г.) – московской поэтессы, переводчицы поэзии (переводила А. Милна, Дж. Чосера, Дж. Донна, но специализируется на переводах не столь известных английских поэтов). М. Бородинская в 1976 г. закончила факультет иностранных языков МГПИИЯ им. М. Тореза, долгое время работала гидом-переводчиком в бюро молодежного туризма (10). Активно публикуется с начала 1990-х гг. По преимуществу ее стихотворения адресованы детям и подросткам (из последних книг – «Убежало молоко» (2005), «Прогульщик и прогульщица»

Статья выполнена в рамках проекта «Книга стихов как культурный феномен России и Беларуси», грант РГНФ–БРФФИ № 13-24-01001.

© Гутрина Л. Д., 2013



(2007)), но есть и книги, адресованные взрослой аудитории («Я раздеваю солдата» (2004), «Одинокое катание» (1999)).

В 2009 г. опубликована книга «Ода близорукости» (3). Именно на стихотворениях данной лирической книги мы предлагаем сосредоточиться на уроках внеклассного чтения в старших классах. Во-первых, эта книга совершенно очевидно ориентирована на классическую поэтическую традицию: она по преимуществу выдержана в силлаботонической ритмической системе, постоянным собеседником Бородицкой оказывается А. С. Пушкин, причем тексты, к которым апеллирует Бородицкая, детям знакомы, – это его стихотворения о поэте и поэзии. Кроме того, одним из ключевых мотивов лирической книги Бородицкой оказываются мотивы дома и одомашнивания культуры, подчеркивающие значимость Дома и Семьи как коренных ценностей человеческого существования. Наконец, книга представляет размышление над философскими вопросами о смысле жизни и смерти, способах остаться бессмертным.

Укажем на те проблемные поля, которые могут быть обсуждены со школьниками в процессе учебного диалога.

На уроках в обычном общеобразовательном классе вряд ли удастся обратить внимание на то, что Бородицкая создала лирическую книгу – сосредоточиться придется на отдельных стихотворениях. Однако если занятия по современной поэзии идут в рамках элективного курса в течение года, то заострить внимание на жанре лирической книги даже необходимо. Итак, лирическая книга – структурное образование, выстроенное особым образом, выражающее некую авторскую интенцию. Согласно концепции О. В. Мирошниковой, при выстраивании лирической книги основной задачей «оказывается соподчинение компонентов – носителей единой авторской концепции, выражающей взаимоотношения человека и мира» (8, с. 32). Носителями авторской концепции, или «несущими конструкциями», являются сфера обрамления; лейтмотивы на лексическом, интонационно-синтаксическом, ритмическом уровнях; опорный стиховой комплекс (образно-семантическое ядро книги); принципы связи частей книги; пространственно-временная организация; субъектный строй; жанровый генезис (9, с. 72).

Пара стихотворений, окольцовывающих книгу, – начальное («Ода близорукости») и финальное («Записка»), – выступают важным элементом сферы обрамления. Эти тексты указывают на соединение в стиле книги и ее эстетической палитре двух начал – одического, связанного с осмысле-

нием высокого жизненного содержания, и интимно-лирического, ориентированного на постижение частных вопросов индивидуального человеческого бытия.

Установка на одичность первого стихотворения книги задается самим заголовком и ситуацией восхваления: «Слава тебе, о бесшабашный хрусталик!», «Слава тебе, миопия!». Восторги и хвалы героини направлены на миопию, или близорукость, – тип зрения, при котором предметы вдалеке не видны четко. Миопия более свойственна людям в молодом возрасте, а Марина Бородицкая принадлежит к поколению пятидесятых, поэтому миопия здесь символ поэтического зрения. Во второй строфе стихотворения перечислено то, что видит близорукая героиня книги, и каждый предмет оказывается аллюзией на творчество известного поэта, т. е. раскрывает перспективу культуры и истории, а это уже вариант дальности:

*Никогда мне орлиным взором  
не охватит перспективы,  
а сидеть мне, уткнувшись носом  
в парчовую ряску,  
в плиссировку раковины,  
в поволоку сливы,  
придорожного лопуха  
кольчужную вязку (3).*

Конечно, школьники вряд ли увидят здесь скрытые цитаты, но учитель может помочь их ощутить, демонстрируя на слайдах рядом с текстом Бородицкой фрагменты стихотворений предшественников, которые «проступают» у современного автора. Таким образом учитель достигнет еще одной цели – продемонстрирует преемственность культур, диалог поэтов-современников с предшественниками. Итак, раковина напоминает об одноименном стихотворении Мандельштама («Раковина»), слива – о «малиновой сливе» Лермонтова («Когда волнуется желтеющая нива...»), лопух – об ахматовском «Мне ни к чему одические рати...» («Когда б вы знали, из какого сора / растут стихи, не ведая стыда, / как желтый одуванчик у забора, / как лопухи и лебеда»).

Поэт с его близорукостью «по-маяковски» противопоставлен в стихотворении М. Бородицкой толпе – людям с нормальным зрением:

*Я снимаю очки – как будто остаюсь  
без кожи,  
А это я надеваю защиту от Вашей  
вселенной:  
В трех шагах от меня вы можете  
корчить рожи,  
А я буду улыбаться вам улыбкой  
блаженной (3, с. 7).*

Поэтическое зрение предполагает внимание к мелочам, в результате возникает образ малого милого мира – обжитого пространства дома, чем намечается мотив *одомашнивания окружающего*: не просто раковину видит героиня, а «плиссировку раковины», как на юбке; не просто сливу, а «поволоку сливы»; не просто фонарь, а «лохматый фонарь», не просто лопух, а его «кольчужную вязку». Даже глазное яблоко при миопии получает особую аттестацию – «удлиненное вроде грушовки».

Далее на занятии отрабатывается понятие мотива как значимого элемента формы, несколько раз повторенного в тексте произведения. Процитируем определение Б. М. Гаспарова: «В роли мотива в произведении может выступать любой феномен, любое смысловое „пятно“, ... единственное, что определяет мотив, – это его репродукция в тексте, ... он формируется непосредственно в развертывании структуры и через структуру» (5, с. 30–31). «Основная функция мотива и лейтмотива в книге стихов, – пишет О. В. Мирошникова, – создание художественной целостности способом прочерчивания доминирующих семантических рядов, тематических оппозиций, ассоциативных цепочек, образующих внутренний и внешний планы смыслового поля произведения» (9, с. 7–8).

*Мотив одомашнивания мира* становится в книге сквозным. Так, в стихотворении «Бог с ней, с любовью...» героиня вопрошает:

*Разве же мы не разведчики, разве  
не дети?  
Любо нам пытствовать и  
обрывать лепестки... (3, с. 62) –*

и становится понятным, что всё человечество для нее дети Бога, потомки Евы и Адама, полюбоществовавших о плоде с древа познания. Это представление находит пластическое воплощение в образе ванны, наполненной теплой водой, в которой плещется детвора, окруженная самыми разными игрушками:

*...Ты нам столько сюда набросал  
надувной чепухи –  
Крокодилов, кругов и матрасов  
и пестрых лодчонок,  
Что не тянут нас книзу уже  
никакие грехи  
И в обнимку со львом белокурый  
дрейфует ягненок.  
Ты в воде растворил левантийскую  
эту ленту,  
Золотистую в небе рассеял пыльцу  
ликованья, –  
В синеве за буйками пловец  
улыбнется пловцу,*

*Как близнец близнецу в теплой,  
полной игрушками ванне (3, с. 70).*

Дочернее отношение лирической героини к Богу Отцу раскрывается в книге в лирических ситуациях разговора с Богом. Ситуация моления разворачивается в стихотворении «Пред иконой чудотворной в греческом монастыре...» (3, с. 31); просьба о молитве за лирическую героиню звучит в стихотворении «В христианском ли, буддийском...» (3, с. 28). Ближе к финалу книги появляются просительные молитвы: о вдохновении («Бродишь второй час, Шепчешь галиматью. Господи, дай пас! Вот чес-слово, забью!» (3, с. 60)), о сохранении любопытства в старости («...но любопытство оставь нам, Создатель упрямый...» (3, с. 62)), о сохранении жизни («Господи Боже, по небеси / наш самолетик / перенеси: / сначала туда, / потом обратно. / не урони, / поставь аккуратно»). Любопытна поэтика молитвы: этот жанр, требующий высокого слогата и серьезного содержания, превращается у Бородинской в фамильярный разговор («Господи, дай пас», «Бог с ней, с любовью»).

Единственное стихотворение, в котором лирическая героиня обращается к Господу, но ничего у него не просит, а напротив, собирает сама одарить Его, – «Говорят, и говорят, и говорят...» (3, с. 30). Государственные чиновники оказываются теми, кто находится вне Божьей власти. Слово «говорят» использовано в стихотворении 17 раз в рифмующихся позициях, что подчеркивает пустоту высказываний министров «просвещения-освещения-обороны» и беспрепятственность их обещаний. Жертвой подобного пустословия становится прежде всего мать:

*Вот министр обороны говорит:  
– принеси мне в жертву сына,  
говорит. –  
Да молитвами зазря не беспокой  
Ведь бывает, что и выживет какой  
(3, с. 50).*

Образ женщины экстраполирован на образ погубленной страны:

*А вон тот уж как красиво говорит:  
– Я ж люблю тебя, чего ты! –  
говорит. –  
Я ж как сорок тысяч братьев! –  
говорит.  
Только он над мертвым телом  
говорит.*

М. Бородинская апеллирует не только к словам Гамлета, произнесенным над гробом Офелии («Гамлет», действ. 5, явл. 1), но и к ахматовскому стихотворению «Август 1940», в котором ситуация погребения эпохи накладывается на ситуацию похорон



«Бурцов, брат, что за раздолье! // Пунш жестокий!.. Хор гремит!» (Д. Давыдов, «Гусарский пир»); «Друзья! Досужий час настал; / Всё тихо, всё в покое; / Скорее ска-терть и бокал! / Сюда, вино золотое!» (А. Пушкин, «Пирующие студенты»); «Восхитительно играет / Драгоценное вино! / Снежной пеною вскипает, / Златом искрит-ся оно» (Н. Языков, «Кубок») и т. д. (11, с. 189, 213, 243). Что отличает стихотворе-ние Бородинской от эпикурейской лирики начала XIX в., так это, что перед нами пир поэтов, пир подруг. А раз так, то и атмо-сфера пирушки домашняя, кухонная – жи-вают предметы быта, утварь:

*Эй, собирайтесь на пир,  
Милые подруги!  
Пусть бряцанье наших лир  
Зазвучит в округе.  
Приготовлены венки,  
Перемьты кубки,  
В кухне стонут чугушки  
И трепещут ступки* (3, с. 23).

Показательно также, что Бородинская рисует не просто пирушку, а поминальную встречу, посвященную памяти ушедшей подруги: тема смерти, подстерегающей че-ловека, окольцовывает поэтическое выска-зывание; она начинается с посвящения «Памяти Тани Бек», завершается строками об «экзистенциальном ужасе бытия». На данном этапе разговора, прежде всего на занятиях элективного курса, можно позна-комить ребят с представлением об *итоговой лирической книге* поэта, создаваемой в си-туации подведения итогов. Приведем фраг-мент из исследования О. В. Мирошниковой: «Сквозная лирическая коллизия всех „по-следних песен“ – подведение итогов, тяжба с быстротекущим временем и поиски незыб-лемых вечных ценностей... На первом пла-не – опыт прожитого, яркие вспышки памя-ти. Отсюда метафорика жизненного пути, особенно последнего («вечернего» или «осеннего») ее этапа. Отсюда и образные оппозиции *рождение – смерть, духовное – телесное, вечное – преходящее, восход – за-кат, отцы – дети*. Нередко главенство при-обретает тема смерти и связанные с ней топо-сы и мотивы, моральная символика. актуа-лизируется тематика инобытия, загробного существования, космического путешествия души или воображаемых перемещений во времени. Существенную роль в организации внутреннего контекста книги, в создании межтекстовых связей всех уровней играет об-раз лирического героя, во внутреннем мире которого разрешается коллизия прощания с жизнью и подведения итогов» (8, с. 116–117).

Покажем ребятам, что в рамках книги речь идет не только о подведении итогов

жизни отдельной личности – лирическая героиня часто говорит от лица «Мы»:

*Мы из середины  
Пятидесятых,  
Мы поколение  
На воле зачатых,  
Детей непоротых,  
Жен небитых,  
На школьных танцульках  
Скакавших под Битлз.*

...  
*Лето пропели.  
Зиму проспали –  
Мы не успели,  
Но не пропали.  
Меж кирпичами  
Известью ляжем.  
Может быть, всё же  
Что-нибудь скажем* (3, с. 48–49).

Данное итоговое высказывание при-надлежит героине, осознающей себя не столько частным человеком, проживающим индивидуальную жизнь, сколько частью целого поколения – скорее всего, поколе-ния «шестидесятников», роль которого в становлении новой России признана (4). Анализируя связь поколения шестидесят-ников с диссидентским движением в СССР, В. М. Воронков пишет: «...Анализ участия в сопротивлении демонстрирует исключи-тельное значение в его становлении и раз-витии „шестидесятников“, которые состав-ляли подавляющее большинство всех уча-стников движения и были наиболее актив-ны, наиболее образованы, обладали более высоким общественным статусом» (4, с. 191–192).

Разговор о поколении возникает в кни-ге не случайно: в нескольких стихотворени-ях М. Бородинская размышляет о «сгущаю-щейся тьме» современности, подавляющей человека («Говорят, и говорят, и говорят...» (3, с. 50); «Без запятых» (3, с. 25)). Именно поэтому Бородинская и вспоминает свое по-коление, сумевшее кое-что изменить во времени, в эпохе; поколение, для которого Ахматова и Мандельштам (переключки с лирикой которых особенно часты в книге) были фигурами духовного сопротивления. В связи с этим возникает предположение, что «Ода близорукости» – скорее «итоговая книга» для поколения, а не отдельного че-ловека.

Итак, в книге «Ода близорукости» тема любовного, материнского отношения к ми-ру и культуре, мажорно окрашенная, безус-ловно, является основной. Мироздание, по Бородинской, – это уютный дом с радушным хозяином или хозяйкой, в котором гостит душа. Мир устроен ладно, гармонично, раз-умно, а люди – любимые дети Бога, поэто-

му-то мотивы сласти, удовольствия, каприза – ключевые для книги.

Вторым планом книги выступает образ мировой культуры – часты отсылки к лирике А. С. Пушкина, О. Э. Мандельштаму и А. А. Ахматовой; Бородинская вступает в диалог с целыми стилевыми традициями, играет ими, в частности с эпикурейской романтической лирикой начала XIX в., традициями бардовской песни 1960–1970-х гг., поэтессами-сов-

ременницами (Н. Ванханен, Т. Бек). Другой пласт ассоциаций связан с английской литературой – названы Д. Свифт, В. Скотт, английские поэты; античная культура представлена именами Эзопа и Сократа; широко представлен диалог с художниками – Эль Греко, Гойей, Ван Гогом. В стихотворениях о поэтах, художниках подчеркивается ощущение радости от причастности к такой большой семье и чувство благодарности за поэтический дар.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина Т. Х. Современная русская литература : элективный курс для учащихся 10 класса. URL: <http://www.openclass.ru/node/698> (дата обращения: 20.06.2013).
2. Ахматова А. А. Соч. : в 2 т. Т. 1. М. : Правда, 1990.
3. Бородинская М. Я. Ода близорукости. М. : Время, 2009.
4. Воронков В. М. Проект «шестидесятников»: движение протеста в СССР // Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. М. : НЛЮ, 2005.
5. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. М. : Наука, 1994.
6. Кучина Т. Г. Современный отечественный литературный процесс : элективный курс. URL: <http://vospitatel.edu54.ru/node/3716> (дата обращения: 20.06.2013).
7. Мандельштам О. Э. Полное собрание стихотворений. СПб. : Гуманитарное агентство «Академический проект», 1995.
8. Мирошникова О. В. Итоговая книга в последней трети XIX века: архитектура и жанровая динамика : моногр. Омск : Омск. гос. ун-т, 2004.
9. Мирошникова О. В. Лирическая книга: архитектура и поэтика (на материале поэзии последней трети XIX века) : учеб. пособие по спецкурсу для студ. филол. ф-та. Омск : Омск. гос. ун-т, 2002.
10. Писатели о себе: Бородинская Марина Яковлевна. URL: <http://bibliogid.ru/articles/319> (дата обращения: 15.08.2013).
11. Поэты пушкинской поры : антология / сост., вст. ст. Н. Л. Степанова. М. : Художественная литература, 1972.
12. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений : в 16 т. Т. 3, кн. 1. Стихотворения, 1826–1836. Сказки. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1948.
13. Тряскина Л. Д. Программа элективного курса по литературе «Современная литературная ситуация. Русская литература последнего десятилетия». URL: <http://festival.1september.ru/articles/583633/> (дата обращения: 15.08.2013).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Барковская.

**Лаптев Иван Григорьевич,**

кандидат педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и предметных технологий, Астраханский государственный университет; 414056, г. Астрахань, Татищева, 20; e-mail: aspu@aspu.ru.

### **ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ПУТЬ АКТИВИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** младшие школьники; музыкальные способности; активизация; инструментальное музицирование.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема активизации развития музыкальных способностей младших школьников в процессе инструментального музицирования. Восприятие музыки порождает потребность в исполнительской деятельности. Из практики работы приведены примеры инструментального творчества, развивающего компоненты музыкальности как на уроках музыки, так и во внеклассной работе с детьми.

**Laptev Ivan Grigoryevich,**

Candidate of Pedagogy, Professor, Chair of Pedagogy and Subject Technologies, Astrakhan State University.

### **PLAYING MUSIC AS A WAY OF PROMOTION MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS**

**KEY WORDS:** junior pupils; musical abilities; activization; playing music.

**ABSTRACT.** The problem of activization of development of musical abilities of junior pupils in the course of playing music is considered. The perception of music generates the need for performing. Based on practical experience, the examples of playing music that develop creativity and musical perception, both at music lessons, and in out-of-class work with children are given.

**П**роблема формирования музыкальных способностей младших школьников не теряет актуальности, прежде всего в связи с различным уровнем наследственных музыкальных задатков, трансформирующихся в процессе деятельности в музыкальные способности.

Академик Б. М. Теплов указывал на три признака для определения понятия «способность»: «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого»; «способностями называются не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей»; «понятие *способность* не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» (11, с. 16). (В последнем случае автор имел в виду уровень работоспособности индивида, позволяющий «иметь гораздо больше знаний».) При этом подчеркивалось, что «одной из особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью...» (Там же, с. 21). Далее Б. М. Теплов писал: «Важно твердо установить, что во всех случаях мы разумеем врожденность

не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков...» (Там же, с. 18), «которые только в деятельности, во взаимодействии с другими условиями, прежде всего с социальной средой, могут оказаться включенными в формирование способностей» (Там же, с. 313).

Данное положение свидетельствует о компенсаторных возможностях инструментальной деятельности младших школьников с низким уровнем «музыкальных способностей, образующих ядро музыкальности» (Там же, с. 210).

Поиск путей активизации развития музыкальных способностей свидетельствует о постоянном совершенствовании методики музыкального воспитания младших школьников в процессе различной музыкальной деятельности, в том числе в процессе инструментального музицирования, игры на элементарных музыкальных инструментах.

Н. А. Ветлугина, уделявшая много внимания этому виду музыкальной работы с дошкольниками, писала о необходимости разработки «обобщенных» способов музыкальной деятельности: «Предполагается успешная ориентировка ребенка в музыкальных явлениях в самых разнообразных ситуациях» (3, с. 147). Одним из ведущих был назван способ «вслушивания», развивающий адекватность характера импровизации в исполнительской деятельности: «Вслушиваясь в музыкальные звуки, дети с удовольствием могли длительно музици-

ровать на музыкальных инструментах» (Там же, с. 218).

Начальная школа как преемница дошкольного образования последовательно выполняет основную интегративную задачу музыкального воспитания – формировать музыкальную культуру ребенка с учетом личностных качеств и условий социальной среды. Убедительно и поэтично пишет профессор Ю. Б. Алиев: «Пути приобщения к музыкальному искусству: через воспитание способности эмоционально откликаться на музыку, к развитию музыкального слуха, что позволяет чувствовать и осознавать особенности музыкальной речи, глубину и красоту искусства звуков. Восприятие музыки помогает усвоению практических навыков в пении, движении, игре на детских музыкальных инструментах» (1, с. 122).

Для начальной общеобразовательной школы, благодаря публикациям и исследованиям многих педагогов и ученых, обязательное введение игры на элементарных музыкальных инструментах стало возможным с 2004 г. В «Стандарт начального общего образования по музыкальному искусству» был введен раздел «Инструментальное музицирование» (10, с. 7). Уточненная в тексте раздела формулировка – «музицирование в ансамбле музыкальных инструментов (элементарных традиционных и электронных)» – позволяет расширить возможности школьного инструментального музицирования и подготовки инструментальных аранжировок (9).

Элементарные музыкальные инструменты можно условно разделить на две основные группы: инструменты без определенной высоты звука и инструменты звуковысотные, включающие восемь подгрупп. Современный школьный инструментарий может иметь следующую структуру:

- инструменты без определенной высоты звука (палочки, кастаньеты, маракасы, бруски, коробочка, барабан, бубен, бубенцы, румба, треугольник, тарелки, щетки, трещотки, ложки);
- ударные с определенной высотой звука (металлофоны, ксилофоны);
- клавишные инструменты (детские рояли, пианино);
- клавишно-электронные (детские органолы, фаэми, синтезаторы);
- клавишно-пневматические (гармоника, баян, аккордеон);
- духовые язычковые (триола, симона, вермона);
- духовые с колеблющимся столбом воздуха (свирель, флейта, блок-флейта, флейта Пана, окарина);
- струнные щипковые (детские гусли, цитры, арфы);

– инструменты с нефиксированной настройкой (флексатон).

Одним из направлений развития различных музыкальных способностей является инструментальное музицирование, процесс усвоения навыков игры, а также игра в различных по составу инструментальных ансамблях, игра в детском оркестре, при условии «переживания музыки как выражения некоторого содержания» (Б. М. Теплов).

Согласно исследованиям Б. М. Теплова, следует выделить три основные музыкальные способности: «1. Ладовое чувство, т. е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии, или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения... 2. Способность к слуховому представлению, т. е. способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение... 3. Музыкально-ритмическое чувство, т. е. способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его... Тот комплекс способностей, который мы называем музыкальностью, конечно, не исчерпывается тремя способностями (11, с. 210–211).

Отмечается, что «музыкальные способности – многоплановое явление, включающее широкий спектр развивающихся в процессе инструментального музицирования музыкальных данных учащихся» (7, с. 35). Практика инструментальной работы указывает на необходимость и успешность развития у младших школьников также чувства тембра, чувства динамики и чувства формы. На приобретенных администрацией школы № 2 г. Астрахани (ныне гимназия № 3) так называемых орфовских музыкальных инструментах, электронных и других элементарных инструментах школьники усваивали навыки игры, музицировали как индивидуально, так и небольшим инструментальным составом, не без помощи и поддержки педагога. Классная и внеклассная инструментальная работа с детьми активизировала развитие музыкальных способностей, и наступал период перехода количества в качество.

Заметим, что стимулом инструментальной исполнительской деятельности является осознанное восприятие музыки. Благодаря широко развернутой концертной деятельности, развитию многообразных видов технических средств (радио, кино, телевидение, аудиокассеты, лазерные диски), восприятие музыки становится доступной формой общения детей с искусством. Поток музыкальной информации практически безграничен. Тем важнее становится

проблема организации целенаправленного восприятия и воспроизведения, помогающих формировать избирательность музыкальных впечатлений в соответствии с необходимым уровнем воспитания художественного вкуса.

Научить детей слушать музыку – дело достаточно сложное. Задача заключается в том, чтобы процесс восприятия музыки младшими школьниками был осознанным, т. е. с пониманием средств музыкальной выразительности, в чем помогает учитель музыки, акцентируя внимание учащихся на ладовой основе, на тембровых и динамических изменениях перед прослушиванием музыкального произведения и предельно кратко – в процессе слушания. Словесный метод как один из ведущих методов в педагогике активизирует процесс эстетического восприятия музыки, способствует освоению средств музыкальной выразительности, что, несомненно, инициирует развитие музыкальных способностей и побуждает к активизации инструментальной исполнительской деятельности.

Примером музыкально-творческого «содружества» педагога и детей на уроке явилось восприятие, разучивание и поиск наиболее удачного варианта инструментовки песни Т. Попатенко «Родина». Предварительно дети усвоили навыки игры на триолах и цитрах. Первую фразу-вопрос: «Что такое Родина?» – дети предложили исполнить группой духовых инструментов, фразу-ответ: «Это дом родной» или «Это ширь полей» – сыграть на щипковых инструментах, что придало исполняемым словам песни в сопровождении инструментального ансамбля особую теплоту и свидетельствовало о совершенствовании у младших школьников музыкально-ритмического чувства, чувства лада (активное употребление в песне третьей ступени мажора), тембрового слуха, музыкально-слуховых представлений и чувства формы.

Восприятие школьниками многотембровой музыки возможно в динамике сходства и различия. Например, вальс из балета П. И. Чайковского «Спящая красавица» и вальс из сюиты А. И. Хачатуряна к драме М. Лермонтова «Маскарад» едины по форме (танец), по ведущему главной теме инструменту (скрипки), но контрастны по ладу, по характеру эмоционального содержания. «Танец маленьких лебедей» из балета П. И. Чайковского «Лебединое озеро» школьники прослушали на уроке сначала в клавирном варианте, а затем в записи симфонического оркестра, где услышали великолепную квинту фаготов, первую музыкальную тему в исполнении флейт и далее взволнованно синкопированное звучание скрипок, что

способствовало развитию чувства тембра, чувства лада, чувства формы.

Осознанное восприятие музыки побуждает к исполнительской деятельности, которая осуществляется в самых различных видах: как в сольном, ансамблевом и хоровом пении, так и в инструментальном музицировании, игре на элементарных традиционных и электронных музыкальных инструментах с участием детей в инструментальных ансамблях, в детском оркестре.

Восприятие третьеклассниками на уроке «Марша пастушков» из балета П. И. Чайковского «Щелкунчик» в исполнении симфонического оркестра способствовало на внеклассном занятии зарождению потребности – в процессе фортепианного исполнения учителем – поиска варианта сопровождения группой элементарных и электронных музыкальных инструментов. Основную тему с триолями решено было исполнять на триолах, сопровождая ее игрой на цитрах половинными длительностями, а последующие две короткие фразы темы скрипок – последовательно на двух синтезаторах, с незначительным уменьшением микшером звучания окончания музыкальных микрофраз. При этом основная тема дублировалась группой классного хора на слог «ля».

Творческий поиск инструментальной интерпретации песен и пьес активизировался и носил уже характер исполнения ведущих тем произведения на элементарных музыкальных инструментах. Это свидетельствовало о наличии соответствующих навыков игры, умении творчески выделить в сочинении главное, существенное, характерное для того или иного тембра в палитре элементарных музыкальных инструментов, о развитии различных музыкальных способностей – чувства музыкального ритма, ладового чувства, тембрового и динамического слуха, музыкально-слуховых представлений.

Пробуждение у школьников чувства творческого соучастия соответствует сущности и принципам проблемного обучения, базирующегося на имеющихся у них знаниях. С психолого-педагогической точки зрения проблемная ситуация представляет собой осознанный поиск, порождаемый соответствием, согласованностью между имеющимися знаниями и теми, которые необходимы для решения возникшей или предложенной задачи.

И восприятие музыки, и исполнительство, и творческая деятельность тесно связаны с музыкально-познавательной деятельностью, которая позволяет приобщать детей к знанию нотной грамоты, осваивать им закономерности музыкального языка,



грамотно воплощать звуки музыки в процессе инструментального музицирования, игры на элементарных музыкальных инструментах. Всё это расширяет кругозор учащихся, дает возможность значительно повысить уровень исполнительских навыков, раздвигает горизонты творческого воображения, исполнительской деятельности, что способствует активизации развития различных музыкальных способностей учащихся на уроках музыки и во внеклассной работе.

Выразительные возможности инструментов зависят как от их качества, так и от способов звукоизвлечения. Например, приемы игры на бубне различны: можно играть, ударяя по обручу или по центру бубна, можно ударять пальчиками, а можно – фалангами пальцев: всё зависит от характера музыки.

В связи с рекомендацией «Стандарта начального общего образования по музыкальному искусству» о введении музицирования на электронных музыкальных инструментах следует дать пояснение, касающееся этой группы инструментов. Детские органы «Малыш», «Чижик», «Пилле» «Анюта» с фортепианной клавиатурой и с диапазоном полторы-две октавы имели микшеры громкости и тембра, что являлось украшением звуковой палитры. Появившиеся позже «Фаэми» и «Фаэми М» имели в диапазоне звучания малую октаву (отсюда название инструмента, основанное на обозначении басового ключа). Работали они и на батарейках, и от сети, тембральные возможности были несколько расширены.

Современный высокий уровень развития техники привел к появлению у электронных музыкальных инструментов новых параметров и характеристик. «Синтезатор, – отмечает А. Е. Гимро, – позволит расширить кругозор младшего школьника, приблизить его слуховые навыки к новым достижениям современной музыки» (4, с. 57).

Для детей созданы относительно недорогие, но интересные по исполнительским возможностям синтезаторы. Например, синтезатор для детей «Miles-3738 “Miles Electronic Keyboard”» имеет диапазон в три с половиной октавы, тембры пианино, органа, гитары, скрипки и других инструментов, автоматические блоки ритмических рисунков. На матрице записано несколько кратких мелодий с различной тембральной окраской, что позволяет ребенку прослушивать эти мелодии и на основе кратковременной памяти проигрывать их, а значит, активно развивать «способность к слуховому представлению» (11, с. 211). На синтезаторе есть возможность играть двухголосные мелодические рисунки или музициро-

вать под определенный ритм, а главное, записывать сочиненную импровизацию и прослушивать ее с желаемым изменением тембров.

Как отмечал академик Б. В. Асафьев, «человек, испытавший радость творчества даже в самой минимальной степени, углубляет свой жизненный опыт и становится иным по психическому складу, чем человек, только подражающий актам других» (2, с. 80–81). Такой подход позволяет в процессе инструментального музицирования направлять «пассивную публику» (Б. В. Асафьев) на творческий жизненный путь. Игра на элементарных музыкальных инструментах развивает волю, дисциплинированность, стремление к достижению цели, воображение, эмоциональность, музыкальную память.

Существует три основных метода обучения игре на музыкальных инструментах: наглядно-репродуктивный, по нотам, по слуху. Наглядно-репродуктивное обучение и усвоение навыков игры на инструменте может проходить параллельно с освоением музыкальной грамоты. Надо заметить, что наибольший развивающий эффект обучения достигается при игре по слуху, но этот способ требует серьезной слуховой подготовки. На начальном этапе для подбора по слуху используются лишь хорошо знакомые мелодии. Проигрывание по слуху несложной мелодии с определенной ноты помогает лучше освоить клавиатуру, представить направление инструментального движения мелодии, активно развивает музыкально-слуховые представления.

Игра одновременно с пением положительно влияет на постепенное подстраивание голоса к звукам инструмента. Коллега К. Орфа профессор В. Келлер отмечала: «Такого рода пропевания полезнее, чем повторение звуков, спетых голосом, так как требуют от детей умения преобразовывать инструментальный звук в звук вокальный» (5, с. 75). Ощущение унисона, возникающего при этом, воспринимается ребенком с удовлетворением, а слухо-вокальная координация налаживается и закрепляется. Необходимо, чтобы ребенок почувствовал выразительные возможности инструментов и научился использовать разнообразие их тембровых красок.

В процессе сочинения детьми инструментальных импровизаций с целью развития внутреннего музыкального слуха использовался разработанный нами «метод пульсирующего молчания» (6, с. 58). По просьбе учителя сочинивший мелодию ученик не играл определенный фрагмент мелодии, а мысленно его пропевал, основываясь на внутреннем представлении pulsa-

ции метроритма, затем продолжал играть мелодический рисунок. Такая музыкально-творческая работа с детьми успешно развивает как музыкально-слуховые представления, так и тембровый слух, так как в сознании ученика доминирует тембровый «следовый процесс» (К. В. Анохин).

Обучение игре на музыкальных инструментах, усвоение навыков является основополагающим для исполнения музыкальных произведений в ансамбле, в оркестре, и в этом направлении инструментальной деятельности особую важность приобретает знание нотной грамоты. Возможны варианты, когда разученное по нотам с группой детей на внеклассных занятиях музыкальное произведение исполняется в классе.

На уроках музыки в общеобразовательной школе дети на основе несложных заданий импровизируют на элементарных музыкальных инструментах ритмически и мелодически, что придает особый активизирующий импульс дальнейшему процессу инструментального музицирования в условиях внеклассной работы, развитию музыкальных способностей младших школьников, прежде всего с низким уровнем музыкальных задатков.

Внеклассные занятия активизируют ансамблевые инструментальные импровизации, которые могут быть различными по замыслу и характеру ритмо-мелодических зарисовок, по ансамблевому составу ритмических и звуковысотных инструментов, способствуют совершенствованию различных музыкальных способностей.

Например, ученик четвертого класса Сеня Л. придумал следующий двухтактовый сюжет: «В то время как старший брат поднимался домой по ступенькам лестницы, мама в квартире производила уборку, сестра на органале училась заданное в школе несложное инструментальное задание, а я импровизировал на блок-флейте». Инструменты (маракасы, ксилофон, детская органала, блок-флейта) были оперативно распределены между детьми, с преподавателем продуманы различные ритмомелодические модели, а далее прозвучал творчески организованный инструментальный квартет.

Как показала практика работы с детьми, на внеклассных занятиях учащиеся осваивают азы полиритмии, лада, тональности, формы, поэтому они уверенно начали, продолжили и завершили небольшой по форме, но достаточно интересный по содержанию сюжет инструментального музицирования. В данной ситуации развивались полифонический слух, чувство лада как одна из основных музыкальных способностей, чувства тембра и чувства формы.

На следующих занятиях сюжет был изменен. Особое внимание уделялось творческому развитию чувства динамики. Это уже были четыре такта: уставший старший брат поднимался домой, дважды наступая на одну ступеньку (игра на ксилофоне звуков восходящей октавы с постепенным усилением звучания), сестра увлеклась ритмами маракасов, папа наигрывал на синтезаторе мелодико-ритмическое звено «до-соль-до-до», а импровизационная игра на блок-флейте была сложнее по музыкально-творческой фантазии учащегося.

На одном из внеклассных занятий два ученика с ранее невысоким уровнем музыкальных задатков симпровизировали на синтезаторах дуэтом несложный полифонический вариант в определенном ритме и заданной тональности. Анализ двухголосной имитационной импровизации указывал на эволюцию процесса становления четких музыкально-слуховых представлений, формирования способности к творческому осмыслению ритмических и интонационных моделей, быстрой ладовой реакции, закреплению динамического алгоритма, логичному трансформированию окончания имитационного мелодического построения в тональное двухголосное звучание.

Опыт показал, что все дети с большим желанием посещали внеклассные занятия, знакомились с основами игры, с увлечением импровизировали, со вниманием и ответственностью играли в инструментальных ансамблях, в оркестре. У детей с первоначально низким уровнем музыкальности постепенно развивались различные музыкальные способности, интонационно совершенствовался певческий голос. Постоянно участвовавший в инструментальной деятельности ученик четвертого класса Слава Т. на заключительном уроке-концерте с присутствием преподавателей и родителей интонационно верно солировал в исполнении с хором песни-вальса с широким диапазоном, с большими интервальными скачками, с тональным отклонением, с многообразием изменений ритмического рисунка – «Нас много на шаре земном».

Творчество, интерес, увлеченность, сопровождающие сочинение инструментальных фраз, совместное инструментальное музицирование, импровизация в инструментальных ансамблях различных составов, совместное сочинение аккомпанемента к разучиваемым песням, формирование певческого голоса, подкрепленное контролирующими звуками хорошо настроенных детских музыкальных инструментов, – все это способствует активному развитию различных музыкальных способностей, формированию музыкальной культуры млад-

ших школьников. Отмечается, что «правильно поставленный процесс музыкального обучения и воспитания ведет к совершенствованию в ребенке качеств, которые необходимы для успешной музыкально-творческой деятельности и активного развития музыкальных способностей» (8, с. 6).

Классные и внеклассные занятия с использованием инструментального музици-

рования, игры в инструментальные ансамблях, в детском оркестре позволяют сделать объективные выводы о повышении уровня «музыкального фона» (В. А. Сухомлинский), а также о значимости инструментального музицирования в активизации развития различных музыкальных способностей у всех без исключения младших школьников.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Алиев Ю. Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада – к начальной школе). Воронеж, 1998.
2. Асафьев Б. В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М. ; Л., 1965.
3. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.
4. Гимро А. Е. Развитие музыкального слуха у младших школьников в процессе электронного музицирования // Музыка в школе. 2005. № 3.
5. Келлер В. Введение в «Музыку для детей» // Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Л., 1970.
6. Лаптев И. Г. Совместное инструментальное музицирование как средство развития творческих способностей учащихся начальной школы // Тезисы 5 науч. конф. по вопросам развития певческого голоса, музыкального слуха, восприятия и музыкально-творческих способностей детей и юношества. М., 1977.
7. Лаптев И. Г. Детский оркестр в начальной школе : кн. для учителя. М., 2001.
8. Лаптев И. Г. К вопросу о музыкально-эстетическом просвещении младших школьников // Новый университет. 2012. № 11–12 (20–21).
9. Оркестр в классе: песни и пьесы в переложении для оркестра детских музыкальных инструментов / авт. переложений И. Лаптев. М., 1994. Вып. 3.
10. Стандарт начального общего образования по музыкальному искусству // Начальная школа. 2004. № 10.
11. Теплов Б. М. Избр. тр. В 2 т. Т. 1. М., 1985.

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

**Кашина Наталья Ивановна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, докторант, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 41; e-mail: koganata@mail.ru.

**Тагильцева Наталия Григорьевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 41; e-mail: musis52nt@mail.ru.

**К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАЗАКОВ-КАДЕТ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** культурная идентичность; казаки-кадеты; музыкальная культура; идентификация; обособление; рефлексия; самореализация.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрываются механизмы, способствующие формированию культурной идентичности казаков-кадет средствами музыкальной культуры казачества во взаимосвязи с методами музыкального образования. Это механизмы идентификации, обособления, рефлексии и самореализации.

**Kashina Natalia Ivanovna,**

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, the Chair of Musical Education, Institute of Musical and Art Education, Doctoral Student, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Tagiltseva Natalia Grigoryevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Musical Education, Institute of Musical and Art Education, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**TO THE QUESTION OF MECHANISMS OF THE COSSACK CADETS CULTURAL IDENTITY FORMATION BY MEANS OF MUSICAL CULTURE OF THE COSSACKS**

**KEY WORDS:** cultural identity; Cossack cadets; musical culture; identification; isolation; reflection; self-realization.

**ABSTRACT.** The mechanisms promoting formation of cultural identity of the Cossack cadets by means of musical culture of the Cossacks in combination with methods of musical education are revealed. These are mechanisms of identification, isolation, reflection and self-realization.

Одной из фундаментальных проблем развития современного общества является проблема подлинной культурной идентичности человека и поиска новых культурных оснований социальной консолидации. Она связана с процессами экономической и культурной глобализации, которые несут с собой, наряду с преимуществами, и деструктивные изменения общественного и индивидуального сознания: происходит навязывание глобальной культурой ценностей, норм и стандартов, девальвация социально-интегрирующих культурных ценностей, результатом чего является «гуманитарный кризис», «кризис идентификации», который характеризуется разрушением социальных институтов, ранее осуществлявших идентификационный процесс, утратой народами своих традиций и обычаев, ослаблением у человека чувства принадлежности к национальной культуре.

Глобализация вызвала «обратный эффект» – процессы этнического возрождения, роста значимости для человека оснований культурной самобытности, поиска и осмысления национально-культурной аутентичности.

Эти обстоятельства явились фактором того, что на рубеже XX–XXI вв. стало активно происходить возрождение духовно-нравственных традиций казачества. Казачьи общества и общественные объединения созданы на территории 75 субъектов Российской Федерации. В стране принимаются законы о казачестве, утверждаются целевые программы поддержки казачьих обществ. Регулярно проводятся конференции, круглые столы, семинары различного уровня, посвященные проблемам и перспективам возрождения казачества, фестивали и конкурсы казачьей культуры.

Высокими темпами развивается система казачьего образования. Ее цель, современный казачий воспитательный идеал, – высоконравственный, творческий, компетентный, ответственный и социально активный гражданин России, готовящийся для службы Отечеству на военном и гражданском поприщах, укорененный в православной вере, казачьей культуре, традициях казачьего воинского, трудового и общественного служения (2).

Условием формирования и развития у казаков-кадет личностных качеств, соответствующих данному казачьему воспита-

тельному идеалу, является сформированная *культурная идентичность* – отождествление себя с культурой казачества, принятие, освоение культурных норм, образцов и стереотипов поведения, присущих казачеству, понимание своего «Я» с позиций культурных характеристик, принятых в казачестве, их самоосуществление в рамках культуры казачества, ощущение принадлежности к казачеству.

На необходимость формирования у учащихся культурной, гражданской идентичности и неотделимых от них социализации, инкультурации и культурной толерантности указывается в федеральном законе «Об образовании в РФ», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Концепции художественного образования в РФ», федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, «Концепции духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся в казачьих кадетских корпусах» и ряде других официальных документов.

Культурная идентичность молодого поколения казаков является условием формирования, функционирования и сохранения казачества (идентификация – механизм трансляции культуры), вхождения казаков-кадет в поликультурную среду и их положительного отношения к культурному многообразию, наличия межэтнической толерантности. Культурная идентичность позволит казакам интегрировать различные влияния культуры, найти свое место в мире и обеспечит их общероссийскую идентификацию.

Одним их эффективных средств формирования культурной идентичности является искусство, в том числе такой востребованный в казачестве его вид, как музыка. Современными искусствоведами признается особая роль песенного фольклора в сохранении культурной идентичности казачества. Он рассматривается как кумулятивная база этнокультурной среды, компонент этнической и культурной идентификации (А. В. Пономарев, Т. С. Рудиченко), средство познания этнической картины мира казачества (А. Ф. Григорьев, Я. А. Пономарев).

Однако в содержании уроков музыки учебных заведений с казачьим кадетским компонентом музыкальная культура казачества не находит должного отражения. Ее освоение казаками-кадетами носит иллюстративно-эпизодический характер и ограничивается отдельными знаниями историко-эстетического свойства, что не способствует полноценному эмпатическому отклику казаков-кадет на художественные образы, со-

державшиеся в ней, интериоризации ими казачьих ценностей и идеалов, нашедших в ней художественно-образное отражение, и, в конечном счете, ее целостному восприятию. Необходимо «усвоение народной песни ... вплоть до того, что ее звуки становились бы нераздельной частью внутреннего “Я” и совпадали бы с “Я” социальным» [1, с. 99].

Сказанное позволяет выявить следующие *противоречия*:

– между значительным идентификационным потенциалом музыкальной культуры казачества и недостаточным научно-методическим обеспечением процесса формирования культурной идентичности казаков-кадет ее средствами в связи с неразработанностью механизмов данного процесса;

– между требованиями к уровню сформированности у казаков-кадет культурной идентичности, содержащихся в документах, касающихся общего и казачьего образования, и отсутствием методических разработок по организации данного процесса в практике современного казачьего образования;

– между объективной значимостью сохранения и воспроизводства в современном обществе традиционной культуры казачества и недостаточной разработанностью концептуальных подходов к решению проблемы воспитания носителей данной культуры.

Воспринятое содержание песенного наследия казачества только в том случае будет присвоено подрастающим поколением казаков, если в процессе музыкального воспитания будут использованы *механизмы идентификации, обособления, рефлексии и самореализации*.

*Идентификация* является социо- и психокультурным механизмом усвоения социальной информации и социализации, формирующим личностное ядро человека, способствующим 1) его погружению в мир культурных ценностей и органичному освоению доминирующего в культуре типа ментальности, 2) приобретению/присвоению человеком ценностей, норм, идеалов, образов отдельных личностей, готовых форм поведения, отраженных в художественных образах, 3) ощущению принадлежности к той или иной социокультурной группе, общности с ней как носителя культурных ценностей.

Механизм идентификации диалектически связан с механизмом *обособления*. Так, взаимодействие идентификации как механизма «присвоения» индивидом своей человеческой сущности и обособления как механизма индивидуализации личности, по утверждению В. С. Мухиной, возможно во всех сферах активности человека, в том

числе в искусстве (4). В момент идентификации происходит погружение субъекта в мир музыкального произведения, слияние с его «коллизией», а затем осуществляется механизм обособления, когда художественная действительность отчуждается, «внеполагается» субъекту, в процессе чего художественное произведение предстает перед реципиентом как отстраненный и завершенный в себе мир (Е. П. Крупник). И только на основе взаимодействия этих двух механизмов – идентификации и обособления – происходит сначала проживание казаками-кадетами определенных ситуаций, а затем осуществление необходимых действий в подобных ситуациях в реальной жизни. Происходит перенос из художественного мира в действительность.

*Идентификация и обособление* связаны с механизмом *рефлексии*: воспринятый материал осмысливается человеком этически, познавательно и эстетически (3). По мнению современных психологов, полноценное художественное воздействие искусства на личность осуществляется лишь в результате опосредования, эмпатического сопереживания и созерцания, т. е. в результате действия механизмов идентификации, обособления и рефлексии, в процессе которой осуществляется соотношение субъективно-индивидуальных предпочтений человека с общественно принятыми нормами оценки произведения искусства.

Одним из механизмов культурной идентификации современные ученые называют индивидуальную стратегию *самосозидания*, проявляющую себя в том числе и в виде *самореализации* личности. Культурная идентификация реализуется в деятельности (изменение своего внутреннего содержания), в общении (расширение интерсубъективности как характеристики социального/культурного познания), в созидании (воспроизводство и творческое преобразование культурного динамического поля; см.: 5).

На уроках музыки у казаков-кадет при использовании различных методов музыкального образования могут быть успешно использованы данные механизмы.

Посредством различных методов – моделирования аутентичной ситуации, «погружения», реконструкции – учитель включает учащихся в реальную историко-бытовую ситуацию, раскрывающуюся в содержании казачьей песни. «Погружение» происходит в процессе реконструкции обрядов, свойственных казачьей культуре, через семейные фотографии, изображающие казаков в тех или иных ситуациях, предметы старины, записи аутентичного казачьего фольклора и т. д. «Погружение» через му-

зыку осуществляется посредством вслушивания в ее интонационно-образный строй.

После вхождения казаков-кадет в ситуацию песни становится возможным предположение о дальнейшем развитии сюжета песни, его сопоставление с реальными событиями. Реализация механизма обособления (отчуждения) происходит, когда ребенок становится в позицию героя песни и сравнивает данные события с реально произошедшими историческими событиями казачьей жизни. Сочинения о том, как можно повести себя в реальной жизни при тех же обстоятельствах, раскрывают различные возможные поступки, поведение казаков-кадет в жизни.

*Идентификация* с героями музыкальной культуры казачества, представляющими собой определенный социальный эталон (так называемые «социальные образцы», «значимые персонифицированные образы», «значимых других», «референтных личностей»), позволяет казакам-кадетам познать чувства, действия и поступки, ценностные нормы, установки, идеалы и т. д., которые в себе аккумулирует воспринимаемый образ. Обыгрывая и развивая ситуацию идентификации с героями музыкального произведения, казаки-кадеты взаимодействуют с ними на основе собственных субъективных позиций, отыскивают в самих себе и герое сходные и различающиеся черты. Образы музыкальной культуры казачества помогают казакам-кадетам увидеть в другом человеке субъекта, подобного себе и отличного от себя, что дает возможность почувствовать свою причастность к ценностям казачьей культуры. Тем самым осуществляется уподобление в двух основных видах – *уподобление образу нормативного типа казака* и *конкретной личности казака*. Поощряется подражательное стремление казаков-кадет к идеалу-образу человека казачьей культуры.

*Идентификация* может происходить и в процессе включения самого себя в *конкретное жизненное событие*, что способствует становлению у казаков-кадет моделей и стереотипов поведения, «основного репертуара социальных ролей» (Ю. А. Шубин), свойственных казачеству, специфического «образа мира». Происходит и *идентификация со средой*, поскольку фольклорная культура функционирует в основном в рамках годового цикла, жизненного пути человека, повторяющихся моментов общественной, производственной и семейной жизни (Б. Н. Путилов). Вне инклюзии невозможно уяснение содержания и специфики феномена казачьей культуры.

В процессе *обособления* – отчуждения, когда музыкальное произведение предстает

перед казаками-кадетами как отстраненный и завершенный в себе мир, – происходит индивидуальное присвоение казаками-кадетами социального опыта казачества – духовного и практического опыта, конфессиональных, этических, эстетических представлений, истории, мировоззрения, ментальности, своеобразной «картины мира», – который объективизируется посредством слова и звука в персонифицированных ценностях-образах казачьей музыкальной культуры.

Механизм рефлексии дает возможность казакам-кадетам осмысливать свои поступки и поступки другого человека – героя песни, выделять те стереотипы поведения, которые могут быть использованы и в современной жизни казаков. Механизм рефлексии в данном случае позволяет соотнести субъективно-индивидуальные предпочтения с общественно принятыми нормами поведения.

Механизм самореализации в процессе освоения казаками-кадетами музыкальной культуры казачества проявляется в музыкальной деятельности (она выступает средством обработки информации, заложенной в музыкальном произведении, которое является многоуровневой информационной структурой). Например, это происходит при сочинении/досочинении песен, «разыгрывании» казачьих народных песен, что характерно для казачьей песенной традиции, и т. д. То есть механизм самореализации может быть задействован при использова-

нии таких методов, как вариативное освоение музыкального фольклора, досочинение песни, певческая и инструментальная импровизация, песнетворчество – сочинение попевок, тем, песен, мотивов на основе заданных стихотворных текстов и ритмов (используются подлинные не нотированные тексты казачьего фольклора).

Механизмы рефлексии и самореализации органично включаются в метод моделирования в творчестве того или иного бытового сюжета. Дети при помощи выделенных учителем ритмоформул и мелодико-гармонических оборотов включаются и в процесс осознания песенного материала, и в процесс его создания, реализуют свой творческий потенциал.

Для творческой самореализации казачков-кадет на уроке музыки можно использовать традиционные для казачества инструменты (ложки, дудочки, свирели, барабаны, трещотки, бубны) или предметы домашнего обихода (валики для глаженья белья, гребенки), которые применялись казаками в качестве элементарных музыкальных инструментов. Всё это способствует созданию реального бытового фона для исполнения музыкального произведения.

Таким образом, механизмы идентификации, обособления, рефлексии и самореализации, воплощенные в конкретных методах музыкального образования, могут дать возможность учителю формировать культурную идентичность казаков-кадет средствами народного музыкального искусства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. Русская народная песня и ее место в школьном музыкальном воспитании и образовании // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л. : Музыка, 1973.
2. Концепция духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся в казачьих кадетских корпусах. М., 2011. URL: <http://donskoi.org/news/1829.html>.
3. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства. М. : Ин-т психологии РАН, 1999.
4. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург : ИнтелФлай, 2007.
5. Подопригра С. Я. Индивидуальная стратегия самосозидания как способ культурной идентификации : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 2003.

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

**Чернова Людмила Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620051, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: foniatr@r66.ru.

### **ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМУ ИСКУССТВУ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ПЕВЧЕСКОЙ ШКОЛЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** детский голос; хоровое пение; цифровая нотация; относительная сольмизация; музыкальная грамотность.

**АННОТАЦИЯ.** Прослеживаются основные принципы и методы обучения детей пению представителями отечественной музыкальной культуры прошлых веков и современности. Показывается значение использования прошлого опыта в освоении нотной грамоты, в развитии слуховых и певческих навыков. Обращается внимание на целесообразность использования новаторских певческих технологий.

**Chernova Liudmila Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Musical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **TRAINING OF PUPILS IN THE SPHERE OF ART OF SOLO AND CHORAL SINGING ON THE BASIS OF TRADITIONS OF THE RUSSIAN SCHOOL OF SINGING**

**KEY WORDS:** Children's voice; choral singing; digital notation; relative system of reading of the notes; the musical letter.

**ABSTRACT.** The basic principles and methods of training of children to sing by the representatives of domestic musical culture of the last centuries and modernity are traced back. The importance of the use of the past experience in development of a musical notation, in development acoustical and singing skills is shown. Attention is paid to expediency of the use of innovative technologies of singing.

Обучение вокально-хоровому искусству всегда было и остается действенным средством эстетического, музыкального и духовного воспитания детей. Освещая вопросы теории и практики вокально-хоровой работы с детьми, ведущий специалист в области исследования детского голоса профессор Г. П. Стулова пишет: «Учитель должен хорошо владеть различными методами вокальной работы с детьми, которые складываются на основе изучения опыта лучших специалистов прошлого, оставивших свой след в истории музыкального воспитания детей, и новых тенденций современной практики» (11).

Собственный опыт нам подсказывает, что осмысление исполнительских и педагогических принципов основателей русской вокальной школы может помочь учителю музыки, хормейстеру в его практической работе.

Русская вокально-хоровая культура прошла долгий путь развития. С течением времени эволюционировали исполнительские стили, изменялись эстетические критерии и эталоны звука, методы звукообразования, хоровой репертуар, педагогические принципы.

Хорового певца, дирижера хора, а равно и их слушателей всегда волновали вопросы хорового звучания: звуковой эталон, стилевое и жанровое разнообразие культуры звука, певческий тембр. Работа над качеством звука имеет решающее значение

для ансамбля хора в смысле слитности голосов, выравненности и уравновешенности звучания и для хорового строя в смысле точности и чистоты интонации. Исторически существовали и существуют до сих пор разногласия в вопросе о том, как должен звучать хор.

С одной стороны, звучащие памятники искусства не дошли до нас в их подлинном виде. Вряд ли кто-нибудь из современников может с точностью представить характер звука хоровых коллективов, существовавших до того времени, как появилась звукозапись. О качестве звучания профессиональных и любительских, церковных и светских хоров прошлых веков мы можем судить по высказываниям музыковедов, по отзывам слушателей. С другой стороны, «оживить» памятники хорового искусства того времени могло бы помочь, вероятно, изучение методических трудов, их осмысление и попытка следовать предлагаемым в них приемам звукообразования.

В этом аспекте нас интересует соответствие певческих манер в сольном и хоровом исполнении. Должны ли требования, предъявляемые к солисту, стать основой требований, предъявляемых к хористу?

Для исполнения классических вокальных и хоровых произведений необходим комплекс специальных технических навыков, владение особым академическим певческим тоном. В русском вокально-хоровом искусстве этот академический пев-



ческий тон формировался сложно. Манера формировать певческий звук имеет в русском пении самобытные национальные корни. Во-первых, это народное пение, использующее естественную речевую манеру произношения. Во-вторых, на оформление этого тона оказало огромное влияние профессиональное церковное пение, использующее округлое, «благородное» звучание. Известно также, что русская певческая школа, как хоровая, так и вокальная, в своем развитии претерпела и положительное, и отрицательное влияние различных западных школ. Все это особым образом влияло на эстетику звука и привело к тому, что в России стали культивироваться две разные манеры хорового пения. В одной из них искусственно нивелировались индивидуальные тембры голосов, что создавало благоприятные условия для сравнительно быстрого достижения ансамблевой стройности. Голоса хористов, поющих в этой манере, лишены характерного для солистов вибрато, ограничены в динамических возможностях. Они чаще применяют легкое фальцетное звучание. Приверженцы другой манеры использовали более объемный, сочный звук. Они гораздо более выигрывали в тембровом отношении, но здесь появлялись сложности в работе над строем и ансамблем. Эта манера скорее встречалась в смешанных хорах с достаточным количеством певцов, а не в однородных с малым составом.

Оформление второй манеры хорового пения связано с традициями русской певческой школы, основоположником которой по праву считается М. И. Глинка. (1804–1857) Среди русских композиторов М. И. Глинка был одним из немногих, кто знал искусство пения в совершенстве, о чем говорят его мелодии вокального характера. С появлением опер М. И. Глинки потребовался новый тип певца, подготовленного для усвоения новых творческих задач. Своим вокальным мастерством Глинка как певец, педагог и композитор заложил основы русского реалистического исполнительства. В практической работе с оперными певцами он уделял большое внимание вопросам разработки новой методики постановки голоса. Для этого им были специально написаны вокально-технические упражнения для разных типов голосов. Основная идея метода развития голоса, впоследствии названного «концентрическим», заключалась в укреплении центральных звуков диапазона, естественно звучащих и не требующих особых усилий. Их М. И. Глинка называл «натуральными тонами». Он говорил о том, что от укрепления и уравнивания тонов центрального регистра зависит сила и свобода

звуков крайних регистров. В этом заключалось отличие от всех предшествующих вокальных школ, в которых упражнения строились от нижних или от верхних нот диапазона. Применял свой метод М. И. Глинка и в работе с хоровыми певцами.

Основные достоинства этого метода для хорового пения заключались в строгой последовательности и постепенности освоения мелодических интервалов. М. И. Глинка считал, что голосовые движения находят в прямой зависимости от слуха, а потому легкость нахождения голосом интервалов следует в порядке гармонического родства тонов, а не по ступеням диатонической гаммы, т. е. в порядке I, III, V, IV, II, VII ступени лада, а не I, II, III, IV, V, VI, VII ступени мажорной гаммы [7].

Постоянно в поле зрения М. И. Глинки находился характер звучания голоса, тембр певческого звука. В тембре М. И. Глинка видел одно из главных средств вокальной выразительности. Кроме того, положительный результат был еще и в том, что упражнения пелись без сопровождения. Это активизировало слуховой контроль и способствовало выработке хорового строя.

Вокально-исполнительские и педагогические принципы М. Глинки на протяжении двух веков не были забыты, его метод имел своих последователей. В традициях русской вокальной педагогики начинать воспитание голоса с пения звуков, которые не требуют при своем воспроизведении больших усилий, выдержаны «Школа пения» А. Варламова и «Метода пения» Г. Ломакина (1812–1885). Последний труд, по некоторым исследованиям, считается вышедшим даже раньше публикаций М. Глинки. Тем не менее он создан в соответствии с «концентрическим» методом последнего. Все начальные упражнения построены на центральном участке диапазона, на естественных тонах, воспроизводимых без усилий, без затрагивания звуков верхнего регистра голоса. Много лет работая с певцами хора, Г. Ломакин использовал вокализацию на центральной участке диапазона как принципиальную установку, связанную с повышенным вниманием к тембру голоса, к выработке палитры выразительных средств. Голос, учил он, должен быть круглый, звучный и мягкий. К основным недостаткам относил «носовой», «горловой» и «удушливый» звук. Для его методики, как и у М. И. Глинки, характерно *исключительно внимательное отношение к слову*. Несмотря на то что принципы певческого обучения, сформулированные М. Глинкой, в основном касаются обучения взрослых, приложимы они и к певческому обучению детей.

Многим подобным правилам обучения пению следовал современник М. И. Глинки, музыкальный теоретик, видный ученый, писатель, философ Владимир Федорович Одоевский (1804–1869). Русский князь В. Ф. Одоевский принадлежал к старинному дворянскому роду, дом которого в Петербурге был одним из культурных центров столицы. В нем проводились литературно-музыкальные вечера, на которых часто присутствовал и М. Глинка. Знаменательно, что, будучи друзьями, они и родились в один год (1804). В. Ф. Одоевскому, пережившему М. И. Глинку на 12 лет, суждено было участвовать в организации таких важных для истории музыкальных центров, как Русское музыкальное общество (РМО) и бесплатные классы хорового пения при Московском отделении РМО (открыты в 1864 г.).

Благодаря созданию этих организаций В. Ф. Одоевский разработал методику хорового обучения. Пытаясь построить «философию музыки», В. Ф. Одоевский противопоставлял эстетические принципы схоластическим и догматическим методам обучения, вел борьбу за осмысленность и содержательность в обучении. Пожалуй, никто до него не касался так принципиально и широко проблемы методов обучения музыке, хоровому пению, не разработал их так тщательно и определенно, основываясь на инициативе и сознательности учащихся. Во всех опубликованных музыкально-педагогических работах В. Ф. Одоевского последовательно проводится мысль о необходимости опоры на практику, опыт, живое наблюдение. Выступая против догматизма в преподавании, В. Ф. Одоевский считал, что «абсолютной метод для педагогики не существует и не может существовать, ибо она творится даже не нами, а самими теми учениками, с которыми Вы имеете дело; самый драгоценный из них тот, который всех меньше и всех тупее. Старайтесь отыскать это сокровище и изучайте его несравненно более, нежели других; он для Вас послужит камертоном и укажет исходный пункт для той методы, которую Вы должны будете изобрести в меру разумений Ваших учеников...» [9].

Что же все-таки можно извлечь из наследия, оставленного потомкам В. Ф. Одоевским, его современниками и последователями? В чем же главные достоинства его взглядов на музыкальное и, в частности, хоровое обучение в школе?

Внимание к наименее способным ученикам свидетельствует о том, какое огромное значение он придавал учительской инициативе в отыскании наиболее жизненных, ясных и простых методов для всеобщего обучения.

В созданной В. Ф. Одоевским «Музыкальной азбуке», представляющей изложенную по урокам систему обучения, заключены важнейшие методологические принципы: движение от живого созерцания, наблюдения, практики к осознанию, теоретическому обобщению. Эти принципы раскрыты применительно к основным вопросам певческого обучения: осознанному процессу звукообразования и пению по нотам. В самом начале «Музыкальной грамоты», объясняя цель предмета, автор формулирует одну из основных задач: «Быть в состоянии пропеть всякую написанную или написать всякую слышимую нами мелодию». Говорится в «Музыкальной азбуке» и о важности хорошей артикуляции, не только внешней, но и внутренней, т. е. о том, что нужно следить за состоянием глотки, положением гортани, особенно у начинающих, неопытных певцов. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают поставленные и в определенной степени разрешенные В. Ф. Одоевским вопросы о взаимодействии (координации) слуха, голоса и зрения, о развитии внутреннего слуха и чувства лада, о способах обострения интонационного и вокального слуха [11].

Интересно также, что для осуществления поставленных задач, для обучения пению по нотам В. Ф. Одоевский предлагал использовать цифровую систему. Ее автором считают французского учителя музыки Э. Ж. М. Шеве (Cheve) (1804–1864). Он использовал для школьных уроков пения и подготовки певцов-любителей, участвовавших в хоровых кружках, метод пения по нотам, созданный на основе идей Ж.-Ж. Руссо, в дальнейшем названный методом Гален – Пари – Шеве. Это была цифровая нотация, в которой ступени мажорного лада обозначались цифрами 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ступени минорного лада – цифрами 6, 7, 1, 2, 3, 4, 5 и пелись на слоги. Ступени любой тональности назывались одинаково, что характерно для относительной, а не абсолютной высоты звуков (относительная сольмизация).

С 1860-х гг. абсолютная сольмизация культивируется в качестве обязательного предмета в Петербургской и Московской консерваториях, а относительная сольмизация, связанная с цифровой системой Гален – Пари – Шеве, – в петербургской Бесплатной музыкальной школе и Бесплатных классах простого хорового пения Московского отделения РМО. Применение относительной сольмизации поддерживали М. А. Балакирев, Г. Я. Ломакин, В. С. Серова, В. Ф. Одоевский, Н. Г. Рубинштейн, Г. А. Ларош, К. К. Альбрехт и др. Школьные песенники и методические руководства издава-

лись в то время как по пятилинейной нотации и абсолютной сольмизации, так и по цифровой нотации и относительной сольмизации. Аргументация в пользу относительной сольмизации, предложенная В. Ф. Одоевским, опиралась на его понимание ладовой организации мелодии: «...в музыке существуют лишь отношения между звуками. Отношения постоянные, каковы интервалы: примы, секунды, терции и т. д., что опять весьма ясно выражается рядом цифр» [7].

Внимание, обращаемое В. Ф. Одоевским с самого начала обучения музыкальной грамоте на ладовую организацию звуков, – очень передовой для его времени момент. Ни В. Ф. Одоевский, ни другие сторонники этой системы не считают ее универсальной, не заменяют ею общепринятую нотную систему, а лишь рассматривают ее как «педагогическое удобство», как «первую ступеньку к нотной системе». Положительным моментом в деятельности авторов и пропагандистов упрощенных систем было искреннее желание содействовать распространению музыкальной грамотности в народе. Этой благородной идеей руководствовался и В. Ф. Одоевский, поддерживавший цифровую систему. Упрощенная методика изучения нот весьма долго занимала значительное место в музыкальной педагогике. Но, как показало время, цифровая система была заменена усовершенствованной и более упрощенной системой «относительной сольмизации» (3; 5).

В прямой связи с развитием слуха стоит вопрос о пении без сопровождения. Напомним, что этому принципу следовал и М. Глинка. В. Ф. Одоевский настаивает на пользовании при пении только камертоном или, в крайнем случае, скрипкой, так как понимает особенности хорового строя и чуждость его темперированному строю фортепиано. То, что пение без сопровождения содействует выработке чистоты интонации, ее гибкости, подтверждается многовековым опытом народного хорового исполнительства. Никогда в народных хорах, воспитанных в традициях пения без сопровождения, не стоял и не стоит вопрос о чистоте интонации.

Таким образом, методы обучения певческому искусству, разработанные В. Ф. Одоевским и М. И. Глинкой, во многом созвучны. Однако в их время далеко не все их рекомендации могли быть использованы в практике певческого обучения: еще не было тех достижений науки, которыми мы располагаем сейчас. Современные же музыканты признают, что как педагог М. И. Глинка был гениальным прозорливцем, предвосхитившим многие методические приемы нашего времени, правильность которых подтвер-

ждает теперь наука. Идея построения метода на основе *примарного тона* оказалась чрезвычайно плодотворной. Методология В. Ф. Одоевского представляет для нас интерес еще и потому, что она явилась в XX в. предтечей методики начального музыкального обучения во многих музыкальных и общеобразовательных школах в нашей стране, особенно в республиках Прибалтики. Во многих городах шла активная экспериментальная работа по внедрению в образование школьников системы ладовой сольмизации (Павел Вейс в Прибалтике, Иштван Микита в Таганроге, Валерий Куцанов в Екатеринбурге, Анатолий Тушков, выпускник УрГПУ г. Екатеринбурга, в Серове, Наталия Кохман, выпускница УрГПУ г. Екатеринбурга, в Первоуральске и др.). Эксперимент ставил задачи развития интонационного слуха, метроритмического чувства, навыков музицирования и творческой фантазии у детей. В Екатеринбурге эта система внедрялась в ряде музыкальных и общеобразовательных школ. Использовалась она успехом также в музыкальном училище г. Екатеринбурга (на эстрадном отделении), а одно время даже в консерватории при обучении вокалистов умению петь по нотам.

Возможно, прогрессивные взгляды на обучение, высказанные М. И. Глинкой и В. Ф. Одоевским, в свое время не нашли отражения в практике школьного хорового пения, но они послужили отправной точкой для развития вокально-хоровой культуры, для поиска последующими поколениями научно обоснованных и практически целесообразных методов в воспитании и обучении певческому искусству. Продолжателями и внедрителями идей названных деятелей в школьную практику явились многочисленные музыканты, педагоги-исследователи двадцатого века (В. А. Багадуров, Е. Я. Гембицкая, Е. М. Малинина, Д. Е. Огороднов, Н. Д. Орлова, А. А. Сергеев, Г. П. Стулова, А. В. Яковлев и др.). Они продолжали заниматься поиском наиболее рациональных методов обучения детей пению.

История и теория пения не могут иметь законченной формы, они видоизменяются, растут, развиваются, обогащаясь новыми фактами, новыми данными. Традиции русской певческой школы продолжали развиваться. В начале XX в. музыкальным просветительством была поставлена задача, чтобы «запела вся школа и весь народ». Это привело к значительным научно-практическим исследованиям и реформаторским движениям в области вокальной педагогики. Были попытки создать «единую школу пения». Для осуществления этой идеи организуются вокально-методические объединения, создаются вокальные лаборатор-

рии, проводящие публичные выступления педагогов с показом их метода преподавания. На Первом Всероссийском съезде вокальных педагогов в 1925 г. обсуждались вопросы и детской вокальной педагогики. Указывалось на то, что правильное пение способствует развитию и оздоровлению не только голосового аппарата, но и всего организма ребенка. Систематическое изучение детского голоса в плане лабораторных исследований было прервано войной.

Интерес к научному и методическому обоснованию певческого искусства, однако, не угас. Вскоре после войны под руководством крупнейшего специалиста в области вокального искусства В. А. Багадунова началась исследовательская работа по изучению голоса в возрастном аспекте. Для индивидуальных занятий с детьми были привлечены педагоги-вокалисты. Чтобы объединить теорию с практикой, в 1961 г. была проведена научная конференция по вопросам развития слуха и голоса детей. В решении поставленных проблем приняли участие ученые смежных наук – физиологи, психологи, акустики, фоониатры. Их совместными усилиями вырабатывались требования к звучанию детского голоса – его силе, диапазону, тембру. Остро встал вопрос о воспитании мутационного голоса, о целесообразности занятий в этот период. Фониатрическая диагностика показала, что необходимо продолжать лабораторные исследования и наблюдения за индивидуальным развитием голоса детей. Для этого нужны квалифицированные кадры, умеющие пользоваться специальными научными трудами и способные оценить традиционные и новаторские методы исследования.

В последующие годы в разных регионах нашей страны проводились научно-практические конференции, семинары, курсы повышения квалификации учителей музыки и хормейстеров. С их помощью осуществлялось внедрение отечественных и зарубежных методик: сольфеджио (З. Кодаи, Ф. Лысек, Б. Тричков, В. Кирюшин); музыкально-певческого воспитания (Г. Стулова, Д. Огороднов); фонетического способа постановки голоса (В. Емельянов); «секретов бельканто» (А. Кравченко); пения в речевой позиции (Сет Ригтс) и др. Некоторые из этих методик получили широкое распространение и, согласно отзывам, дают поразительные результаты.

Реформаторское движение в области вокальной педагогики продолжается и по сей день. Безусловно, большинство авторов новых технологий являются творческими личностями и вызывают интерес. Однако учителя музыки и хормейстеры, которым нередко предлагается «единый верный»

способ обучения, не всегда в состоянии осмыслить и верно интерпретировать авторский замысел. Это часто приводит к печальным последствиям. Экономические проблемы – нехватка грамотных фониатров, отсутствие необходимой аппаратуры – не позволяют проследить результат деятельности того или иного педагога. Тем более трудно предвидеть отдаленный результат – функционирование детского голоса во взрослом состоянии.

Чтобы осуществить перестройку вокально-хорового образования, поднять уровень певческой культуры и вернуть утраченные традиции, нужно изменение музыкального мышления и педагогической позиции в отношении развития и певческого, и речевого голоса школьников. Необходимо понять, что музыкальное сознание ребенка формируется не столько разговорами о музыке, сколько самой музыкой. Важно найти способ прогнозирования воздействия музыки на функциональное состояние и детского, и взрослого организма. Сейчас остро стоит проблема экологии слуха и голоса человека. Этот вопрос необходимо поднять не только в плане развития художественно-эстетического отношения к певческой культуре, возвращения ее традиций, но и в плане профессиональной необходимости сохранения и развития рабочего инструмента учителя – его голоса и, наконец, психофизиологической комфортности всего организма.

Совсем недавно, в январе 2013 г, СМИ сообщили, что в нашей стране вновь создается Всероссийское хоровое общество. Хоровые общества есть практически во всех европейских странах. Они возникли там еще в XIX в. и существуют почти без перерывов до сих пор. У Русского хорового общества сложная история, связанная с трагическими событиями XX в. Оно появилось в 1878 г., действовало до 1916 г. После революции 1917 г. общество на 40 лет прекратило свое существование. Однако в 1957 г. было вновь образовано как общественная организация «Всероссийское хоровое общество» (ВХО). Ее задачей было «развитие и пропаганда народного хорового искусства», но после тридцатилетней деятельности ВХО было преобразовано в Музыкальное общество. И вот по инициативе известного дирижера, художественного руководителя Мариинского театра в Петербурге Валерия Гергиева Всероссийское хоровое общество возрождается. Предполагается, что Хоровое общество будет развивать хоровые училища и колледжи, популяризировать хоровое пение в школах, заниматься организацией конкурсов, придумывать другие мероприятия, связанные с хоровым пением. Помимо

создания ВХО, уже принято решение об организации общероссийского детского конкурса хорового пения. Его разработка уже поручена Министерству культуры.

Воссоздание хорового общества – это возрождение серьезных культурных российских традиций. По мнению ректора Академии хорового искусства им. В. С. Попова Николая Азарова, «хоровое пение – не просто традиционная, но скорее даже основополагающая традиция во всей российской культуре». Если в какой-то школе поют дети разных национальностей, то между ними никогда не будет межнациональной розни. Хоровое пение может стать мощным инструментом достижения социального и

межэтнического согласия между всеми гражданами страны.

Обсуждая проблему возрождения хорового общества на совещаниях и в СМИ, организаторы вспомнили древнегреческое слово «ахоретос», в переводе на русский означающее «неграмотного человека», не умеющего петь в хоре. Ректор Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского Александр Соколов заметил, что «вот это на самом деле очень ценный афоризм, который может стать девизом нашего начинания». Таким образом, всеобщая любовь к массовому пению, музыкальное, хоровое образование будут содействовать общему культурному образованию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Багадуров В. А. Вокальное воспитание детей. М. : АПН РСФСР, 1953.
2. Багадуров В. А., Орлова Н. Д., Сергеев А. А. Начальные приемы развития детского голоса. М. : АПН РСФСР, 1954.
3. Вейс П. Ф. Относительная сольмизация и советская музыкальная педагогика. Л.: Музыка, 1967.
4. Кирюшин В. В. Радостное сольфеджио // Музыкальная жизнь. 1994. № 2.
5. Живов В. По системе Кодая // Советская музыка. 1965. № 4.
6. Левидов И. И. Вокальное воспитание детей. Л. : Тритон, 1936.
7. Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе. М. : АПН РСФСР, 1957.
8. Назаренко И. К. Искусство пения. М. : Музыка, 1968.
9. Одоевский В. Ф. Музыкально-литературное наследие. М. : Музгиз, 1956.
10. Огородников Д. Е. Вокально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе Л. : Музыка, 1972.
11. Стулова Г. П. Хоровое пение в школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Муз. образование, 2010.

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

УДК 37.013.42(430)  
ББК 446.2(4Гем)

ГСНТИ 14.43.43

Код ВАК 13.00.01

### **Пащенко Юлия Андреевна,**

аспирант, старший преподаватель, кафедра немецкого языка, факультет иностранных языков, Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова; 347936, г. Таганрог, ул. Петровская, 68, к. 11; e-mail: nemchinova\_j@mail.ru.

### **«КЛАССИЧЕСКИЕ» МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ГЕРМАНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** общинная работа; групповая работа; индивидуальная работа.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены основные методы социальной работы и социальной педагогики в ФРГ. Рассмотрены особенности каждого из классических методов.

### **Pashchenko Yulia Andreevna,**

Post-graduate Student, Senior Lecturer, Chair of the German Language, Faculty of Foreign Languages, Taganrog State Pedagogical Institute n.a. A.P.Chekhov.

### **“CLASSICAL” METHODS OF SOCIAL WORK AND SOCIAL PEDAGOGY IN GERMANY**

**KEY WORDS:** community work; group work; independent work.

**ABSTRACT.** The main methods of social work and social pedagogy in Federal Republic of Germany are presented. The features of each classical method are described.

**П**онятие «метод» укоренилось в повседневном употреблении, каждый связывает с ним определенные ассоциации, вкладывает в него личное содержание, что вызывает необходимость дать точное определение данному явлению в социально-педагогической деятельности. При изучении научной литературы социально-педагогической сферы обнаруживаются сходства и различия в трактовках этого термина. В данной статье мы рассмотрим точки зрения известных германских дидактов (И. Шиллинг, В. Клафки, К. Гейслер, М. Геге, В. Вендт, Г. Тирш, М. Гейнер, В. Краус, В. Флинтнер).

Трактовка Иоганнеса Шиллинга акцентирует внимание на понимании «метода» как образа действия, т. е. дает ответ на вопрос «как?». Шиллинг отграничивает терминологически методику от дидактики и относит «метод» к области методики: «Метод – это планомерный процесс для достижения цели; успешный путь к цели; специфический способ действия. Метод – это способ продвижения к цели. Под методом понимается осознанно выбранный способ действия для достижения определенной цели. Метод – это форма подхода к задаче с целью решения проблем. Метод – это апробированный, обдуманый способ, порядок действия решения определенной задачи и достижения определенной цели» (17, с. 65).

Вольфганг Клафки описывает понятие метода следующим образом: «Исследования содержания мы относим к задачам дидактики; формы и способ действия, посред-

ством которых одни индивидуумы пытаются осознанно, планомерно, в соответствии со своими педагогическими представлениями влиять на других, называются в педагогической терминологии “методами”. Исследование данного педагогического влияния на процесс обучения и образования соответствующих теорий обозначается термином “методика”. Таким образом, методика является частью педагогической науки, охватывающая педагогические способы, принципы и порядок действий» (7, с. 129).

Карлгейнц Гейслер и Марианне Геге, описывая методы социальной работы, дифференцируют понятия «концепция», «метод» и «техника». Под концепцией авторы понимают «взаимодействие цели, содержания, методов» (5, с. 23). Методы, в понимании Гейслера и Геге, подчинены концепции: «Метод – это заранее обдуманый план действий» (5, с. 24), т. е. под методом подразумевается обоснованный план, часть концепции. Такая трактовка понятия позиционирует социально-педагогическую деятельность как поддающийся расчетам, не интуитивный процесс оказания помощи.

«Техника», согласно Гейслеру и Геге, является частью «методики», и соответственно «отдельными составляющими методов метод и техника отличаются по степени сложности» (5, с. 29). В понимании авторов концепция – более широкое понятие, чем метод, а метод – более обширное, чем техника.

Рассмотрим еще несколько определенных «метода», сформулированных немец-

кими учеными: «Метод – это стратегическое преодоление пути, соответствующего цели, задачи и ситуации» – В. Вендт (19, с. 115); «Предпосылками методически выверенных действий является знание фаз процесса оказания социально-педагогической помощи для решения задач, для возможности объединить процесс достижения цели, решения проблемы и контроля» – Г. Тирш (18, с. 24); «Метод – целенаправленный процесс, следующий определенным принципам, учитывающий технику, которая наиболее соответствует ситуации, и опирающийся на мнение экспертов социальной работы» – М. Гейнер (6, с. 35); «Методы социальной работы и социальной педагогики – концепция руководства к профессиональному действию для решения социальных проблем. Методы основываются на профессиональном опыте и научно доказаны. Они целенаправленны, ориентированы на процесс, систематизированы. Методы определяют границы своей юрисдикции, соотношение техник и их последовательность» – Е. Краус (8, с. 396).

Наиболее обобщенное определение метода мы находим у Вильгельма Флитнера, для которого методы социально-педагогической деятельности – это «формы, стили, порядки, традиции, техники вмешательства в жизнь» клиента (3, с. 198).

Первое учебное пособие по «классическим» методам социальной работы «Social Diagnosis» (1917) было результатом эмпирических исследований Мэри Ричмонд. Исследования проводились в крупных городах Северной Америки. Предметом исследований М. Ричмонд был метод «индивидуальной работы» (social case work). Алиса Саломон частично переняла опыт американской коллеги и применила методику на обучающих семинарах в основанной ею в 1908 г. социальной женской школе. Тогда впервые были систематизированы методы социально-педагогической деятельности, что способствовало профессионализации помогающих профессий. Особое значение А. Саломон как основательницы германской социально-педагогической методики подтверждается присужденным ей званием вице-президента Международного женского союза (der internationale Frauenbund), а также президента Международной конференции благотворительных школ (die Internationale Konferenz der Wohlfahrtschulen – дословно ‘школ общественного вспомоществования’).

С целью наиболее точного определения понятия «индивидуальная помощь» необходимо рассмотреть так называемые «классические» дефиниции, дидактически дополняющие друг друга. Г. Перлманн в своей

книге «Социальная индивидуальная помощь как процесс, решающий проблемы» (1973) определяет социальную индивидуальную помощь как «метод, применяемый учреждениями социальных услуг с целью помочь индивидуумам справиться с проблемами в социальной сфере» (16, с. 18). В понимании В. Бауерса «social casework – это искусство применения научного опыта и знаний о межличностных отношениях с целью мобилизации сил клиента для его интеграции в общество» (Цит. по: 9, с. 40).

Несмотря на отсутствие единого взгляда на индивидуальную помощь в немецкоязычном пространстве (для одних это метод, процесс, для других – средство, для третьих – искусство), постараемся выделить общие характеристики: индивидуальная помощь всегда направлена на отдельную конкретную личность, она оказывает влияние на личностное развитие индивидуума, помогает установить равновесие между клиентом и его социальным окружением, осуществляется лишь при условии успешного взаимодействия специалиста социально-педагогической сферы и клиента.

Развитие методов социально-педагогической деятельности тесно связано с практическими экспериментами, а также с инновативными достижениями социальных движений: женского движения, движения рабочих, молодежного движения. Особая роль в развитии социально-педагогических методов отводится гражданскому женскому движению, которое выступало за «культивацию инстинкта материнства в общественном масштабе социальных профессий» (13, с. 144).

Во времена первой германской республики частные попечительские организации и медицинские психотерапевтические общества тесно взаимодействовали с целью более глубокого анализа каждого единичного случая и протекания социальной индивидуальной работы (Einzelfallhilfe). «В январе 1933 года в связи с приходом к власти национал-социалистов этот процесс взаимодействия был прерван. Новый режим ввел новые методы работы. Национал-социалистическая организация народной благотворительности (NSV, die nationalsozialistische Volkswohlfahrt) поддерживала только тех “товарищей”, которые принадлежали “пригодной” части общества. Все прочие были сначала исключены из общества, а затем “устранены”» (15).

Начало развития методов социальной работы ознаменовало не только появление «индивидуальной помощи», но и улучшение условий жизни в бедных кварталах крупных европейских городов посредством «общинной работы» (Gemeinwesenarbeit, community work).

В период становления социальной педагогики (XIX в.) считалось, что «общество является главным средством социальной интеграции» (2, с. 644). Один из выдающихся представителей социальной педагогики того времени П. Наторп утверждал, что человек лишь посредством общества становится человеком в полном смысле этого слова. В связи с этим он видел основной целью педагогики участие в организации общественного уклада.

С начала XX в. до падения Веймарской республики понятие общинной деятельности тесно связано с молодежным движением, противопоставлявшим свой опыт сверстников, единомышленников «абстрактному буржуазному миру взрослых» (10).

Идеология «классового мира» фашистской Германии трактует общество, общину как «народную общность, единый немецкий народ». Общество в таком понимании становится критерием исключения по расистскому принципу. Такой специфический немецкий вариант трактовки привел к тому, что после Второй мировой войны в социально-педагогической дискуссии понятие «общества» практически не употреблялось. Лишь с появлением различных форм социальной помощи и расцветом социальных движений (в конце 1970-х – начале 1980-х гг.) термины «общество» и «община» возвращают свой первоначальный статус и социальная педагогика рассматривается как «искусство воспитывать общество посредством общества» (2, с. 376).

Классические методы социальной работы, так называемая «методическая троица» (Раушенбах, 1993) или «триединство» (Галуске, 2009), – групповая работа, общинная и индивидуальная работа – в Германии за последние несколько десятилетий изменились. «Общинная работа – стратегия социального пространства, направленная не на отдельно взятых индивидуумов, а на район города. Она работает с ресурсами конкретной части города и его жителями с целью устранения недостатков, в процессе чего происходит изменение условий жизни жителей» (14, с. 653). Исходя из данной формулировки, общинную работу можно охарактеризовать как стратегию социокультурного вмешательства с определенными признаками. Общинная работа междисциплинарна, в нее интегрированы научные теории различных дисциплин: психологии, педагогики, политической экономики, общественных наук. Методы общинной работы направлены на конкретное социальное пространство (квартал города, учреждение), где сосредоточены люди с определенными проблемами. Важной стратегией является целостное восприятие социальной проблемы:

условий жизни людей, их взаимоотношений, а также собственного отношения нуждающихся в помощи к сложившейся ситуации. Одна из задач общинной работы – преобразование городского квартала (попавшего под юрисдикцию социальной работы) в общину, активный коллектив с целью побудить членов общины действовать самостоятельно, чтобы изменить трудную жизненную ситуацию. В результате появления активной жизненной позиции члены общины должны стать не объектами, а субъектами социально-педагогической деятельности.

В каждом городском квартале имеются, по утверждению Фритца и Тиса, формальные и неформальные группировки, которые существуют «либо как коллектив жильцов дома, либо как спортивный клуб, общество владельцев земельных участков, исламская община, либо как соседская коммуна и т. д.» (4, с. 335). По мнению ученых, такие группы не должны быть постоянно активными, их задача лишь организовать, создать «сеть», мобильную структуру, способную активизироваться при необходимости.

Общинная работа предоставляет нуждающимся необходимые ресурсы: помещения, питание, сопровождение в учреждения (материальные ресурсы), консультирование, присмотр, уход, профессиональное обучение (личные ресурсы). Общинная социальная работа представляет собой сферу деятельности и принцип социально-культурной работы одновременно.

Явление группы как социальной формы и как средства обучения детей и молодежи было открытием внешкольной педагогики. Целенаправленная деятельность людей в пределах группы изначально обозначалась как «групповая работа». В случае если групповая работа была организована педагогами и педагогически обоснована, речь вели уже о «социально-педагогической групповой работе» или о «групповой педагогике», следуя образцу англо-американского термина «social group work». Группа должна была включать не менее трех человек.

В начале XX в. немецкие школьники во главе со студентами и старшими товарищами организовали юношеское туристическое движение «Wandervogel» («Перелетная птица», 1895–1933), а позднее – «Freideutsche Jugend» («Союз свободной немецкой молодежи») и провозгласили, что намерены «жить по собственным честным принципам, самим за себя нести ответственность» (11, с. 20). Вскоре объединилась и пролетарская молодежь с целью противостояния несправедливости и жестокому обращению учителей. Призывом подобных молодежных объединений было «самовоспитание среди единомышленников». Не-



мецкое молодежное движение уникально с исторической точки зрения. Критики нередко указывают на антисемитские и женоненавистнические настроения, а также на то, что впоследствии фашистские молодежные организации переняли многие элементы у предшественников. Однако всё это, по мнению Вольфганга Мюллера, не умаляет «культурно-революционного достижения» молодежного движения (12, с. 739).

Ряд немецких педагогов (Курт Хан, Минна Шпехт, Магда Кельбер), вынужденных спасаться бегством после прихода фашистских к власти (с 1933 г.), внедрили опыт работы с группой в американские и английские условия. Педагогам удалось совместить традицию англоамериканской внешкольной педагогики в молодежных клубах, летних лагерях с германским методом социально-педагогической работы. В США (30-е–40-е гг. XX в.) Гертрудой Вилсон, Грейс Койл и Гизелой Конопка был разработан и внедрен такой метод социальной работы, как «групповая педагогика», развившийся из «групповой работы». Значение этого метода возросло после падения национал-социалистического режима в 1945 г. Групповая педагогика была призвана перевоспитать немецкую молодежь. Коллективная работа стала цениться больше, чем индивидуальное

соперничество. Немецкие педагоги, вернувшиеся из ссылки, эмиграции либо прошедшие переквалификацию в Америке, утверждали, что «групповая педагогика» не является методом в узком понимании этого термина, а основывается на целостном представлении о человеке, способном самостоятельно представлять свои интересы во взаимодействии с другими людьми.

Начиная с середины 60-х гг. XX в. групповая педагогика укоренилась как метод внешкольного образования и работы с молодежью ФРГ. Появились первые учебные пособия (1962), а сам метод был причислен к тройке «классических» методов социальной работы и вошел в образовательную программу высших специальных учебных заведений (Fachhochschule). В настоящее время методы социально-педагогической деятельности не ограничиваются «классической триадой», появилась развитая сеть методических техник, концепций, приемов. Это связано в первую очередь с развитием общества, с появлением новых потребностей клиентов, так как методы социальной работы и социальной педагогики ориентированы на практику, на решение конкретных проблемных ситуаций посредством четко спланированного организованного процесса помощи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Böllert K. Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2.Aufl. Hrsg. Otto H.U. : Thiersch H., 2001.
2. Brumlik M. Kohlbergs. «Just community»: Ansatz als Grundlage einer Theorie der Sozialpädagogik // Neue Praxis. 1989. № 5.
3. Flitner W. Die neue Fassung der methodischen Grundfrage // Die deutsche Reformpädagogik / W. Flitner, G. Kudritzki. Düsseldorf, 1962 (1930). Bd. 2.
4. Fritz H., Thies R. Armutsbekämpfung in benachteiligten Lebensräumen. Stadtteil- und brennpunktbezogene Strategien kommunaler Sozialpolitik und Sozialarbeit // Überlebt die soziale Stadt? Konzeption, Krise und Perspektiven kommunaler Sozialstaatlichkeit. Opladen : W. Hanesch (Hrsg.), 1997.
5. Geißler K. A., Hege M. Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. Weinheim ; München, 1995.
6. Heiner M. Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. Freiburg i. B., 1994.
7. Klafki W. Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Bd. 2. Frankfurt a. M. ; Hamburg, 1970.
8. Krauß E. J. Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik // Wörterbuch Soziale Arbeit. Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim ; Basel : D. Kreft, I. Mielenz (Hrsg.), 1996.
9. Lattke H. Soziale Arbeit und Erziehung. Ihre Ziele, Methoden und psychologischen Grundlagen. Freiburg i. B., 1955.
10. Müller C. W. Wie Helfen zum Beruf wurde. Bd. 2. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1883–1945. Weinheim ; Basel, 1988.
11. Müller C. W. [Hrsg.] Gruppenpädagogik. 3.Aufl. Weinheim, 1987.
12. Müller C. W.: Gruppenarbeit. Begrifflichkeit // Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. Aufl. / Hrsg. H. U. Otto, H. Thiersch. 2001.
13. Müller C.W. Berufsfelder Sozialer Arbeit. Weinheim, 1944.
14. Oelschlägel D. Was ist Gemeinwesenarbeit. Austausch der Tauschring-Initiativen vom 27. bis 29. Oktober 1995 in Berlin. Dokumentation und Materialiensammlung. Berlin, 1995.
15. Otto H. U., Sünker H. [Hrsg.]. Sozialarbeit und Faschismus. Bielefeld, 1986.
16. Perlmann H. H. Soziale Einzelhilfe als problemlösender Prozess. Freiburg i. B., 1973.
17. Schilling J. Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Neuwied, 1993.
18. Thiersch H. Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit // Rauschenbach, Ortmann, Karsten. 1993.
19. Wendt W. R. Von der Defizitfixierung zur Ressourcenorientierung. Die Methodenfrage muss in der beruflichen Sozialarbeit neu gestellt werden // Blätter der Wohlfahrtspflege. 1992. № 5.

**Утемуратова Басира Казбековна,**

директор, директор Ресурсного центра профильного обучения, средняя общеобразовательная школа № 5 (г. Караганда); 100000, Республика Казахстан, г. Караганда, мкр-н Степной 1-й, 7а/2; e-mail: B.Kazbek59@mail.ru.

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** здоровьесберегающая среда; ресурсный центр; медико-психолого-педагогическая поддержка; профессиональное самоопределение учащихся; психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса; формирование здорового образа жизни; здоровьесберегающие технологии.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлен опыт использования здоровьесберегающих технологий и обучения учащихся ответственному отношению к собственному здоровью и здоровью окружающих в условиях ресурсного центра.

**Utemuratova Basira Kazbekovna,**

Director of the Resource Centre of Education of Various Types, Secondary Comprehensive School № 5 (Karaganda, Stepnoy -1)

**HEALTH-SAVING ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF RESOURCE CENTRE**

**KEY WORDS:** Health-saving environment; resource centre; medical, psychological and pedagogical support; professional self-determination of students; psychological and pedagogical support to educational process; healthy lifestyle; health-saving technologies.

**ABSTRACT.** This article is about experience of using health-saving technologies and training of pupils to be responsible of their and other pupils' health in conditions of resource centre.

**З**доровье нации – важнейший показатель благополучия общества, а сознательное и ответственное отношение к здоровью как общественному достоянию, формирование здорового образа жизни каждого человека должно стать нормой поведения всех людей. В период вхождения Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира одной из важнейших задач в области устойчивого развития страны является увеличение средней продолжительности жизни. Это предполагает не только искоренение вредных привычек, но и воспитание культуры души и тела, гармоничное развитие личности. Здесь ведущая роль принадлежит школе – главному социальному институту, закладывающему основы культуры здорового образа жизни. Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Поэтому на данном этапе необходим тщательный и комплексный научный анализ эффективности разнообразных форм организации здоровьесберегающей среды. Многие, конечно, зависят от семейного воспитания, но с учетом того что дети проводят в школе значительную часть дня, заниматься их здоровьем должны и педагоги.

Одними из ведущих задач школы должны быть минимизация рисков для здоровья, обеспечение здоровьесберегающей образовательной среды, формирование ценности здоровья и здорового образа жизни (ЗОЖ). Основным инструментом формирования культуры ЗОЖ в образовании должно стать комплексное взаимодействие всех его ступеней, направленное на сохра-

нение и развитие потенциала здоровья человека.

В условиях сетевого взаимодействия школ, т.е. ресурсного центра, одной из важнейших составляющих процесса формирования культуры здорового образа жизни является медико-психолого-педагогическая поддержка в период профессионального самоопределения учащихся. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса содействует формированию личности, способной принять самостоятельное и осознанное решение в выборе жизненной и профессиональной стратегии через формирование здорового образа жизни. Эта система включает в себя взаимодействие педагогов, медиков и психологов на педагогических советах школы, организацию и проведение медико-психолого-педагогических консилиумов, психологических классных часов, семинаров-тренингов с учащимися, психологического лектория для родителей учащихся. Однако возможности школ сети ресурсного центра не позволяют в должной мере выполнить эту важнейшую социальную миссию, в связи с чем необходимо привлечь кадровые, материально-технические ресурсы социальных партнеров ресурсного центра. Так, Ресурсному центру профильного обучения при средней общеобразовательной школе № 5 г. Караганды оказывают научно-методическую и медико-психологическую помощь Карагандинский государственный медицинский университет, лаборатория психологических исследований Карагандинского областного института повышения

квалификации и переподготовки государственных служащих и работников образования, общественный фонд «Озарение», ОО «ЭкоОбраз».

В рамках программы «Школа – вуз» социальным партнером Ресурсного центра выступает Карагандинский государственный медицинский университет, который, предоставляя свои ресурсы для социальной практики старшеклассников, становится дополнительным образовательным центром, обеспечивающим довузовскую, до-профессиональную подготовку учащихся, организацию спецкурсов на базе как школы, так и вуза с привлечением вузовских преподавателей. Это, в свою очередь, обеспечивает приток материально-технических, кадровых ресурсов в Ресурсный центр.

Медицинский университет ведет научное руководство лабораторией здоровьесберегающих технологий Ресурсного центра профильного обучения, объединяющего 12 близлежащих школ микрорайона. Лаборатория создана в целях формирования здоровьесберегающей культуры у всех участников образовательного процесса, апробации и отработки интегративных технологий обучения и воспитания, организации здоровьесберегающей системы в образовательном процессе центра с привлечением ресурсов организаций здравоохранения.

Основной целью деятельности лаборатории является формирование здорового образа жизни у обучающихся на основе общеобразовательных программ предпрофильного и профильного обучения путем использования здоровьесберегающих технологий. Ресурсный центр делает свои первые успехи. Лаборатория здоровьесберегающих технологий участвовала в областной научно-практической конференции «Долголетие без болезни», которую проводили департамент здравоохранения, Карагандинский государственный медицинский университет и общественное объединение «Традиции здоровья». Материалы, представленные руководителем курса «Здоровый образ жизни», кандидатом медицинских наук, сотрудником Карагандинского государственного медицинского университета А. Еремеевым, вызвали особый интерес.

Ожидаемые результаты деятельности лаборатории:

- Наличие у учащихся первичных знаний, умений и навыков в сфере здоровьесберегающих технологий.
- Практический опыт в области медицины, экологии.
- Развитие таких качеств личности, как творческое мышление, способность к самостоятельному поиску, рационализаторской деятельности, инициативное и от-

ветственное отношение к процессу и результатам труда, способность принимать собственные решения и делать выбор на социальном уровне.

Нарабатывается опыт в организации инфраструктуры комплексного сопровождения и поддержки ребенка в процессе его развития, обеспечивающей успешность социализации детей в условиях современного мира. Это определяет следующие перспективные направления в развитии лаборатории:

- Формирование системы комплексной медико-психологической и социально-правовой службы в Ресурсном центре, создание гибкой инфраструктуры, объединяющей работу психологов, медиков, социальных педагогов как основу формирования ЗОЖ учащихся.

- Создание консультационных пунктов по оказанию методической и психолого-педагогической помощи родителям в семейном воспитании детей (ранняя профилактика семейного неблагополучия, обучение родителей современным методам физического и нравственного воспитания, здорового питания и др.).

- Организация инновационно-ресурсного центра – научно-методической базы обеспечения деятельности комплексной психолого-медико-социально-правовой службы школ Ресурсного центра.

С использованием возможностей Ресурсного центра мы организуем для учащихся старших классов курсы по выбору: «Здоровье. Здоровый образ жизни», «Психология общения», «Основы медицинских знаний», «Технология приготовления пищи», «Правильное питание», «Основы косметологии». Целью данных курсов является создание условий для приобретения учащимися знаний, умений и навыков сохранения и укрепления физического, психического и духовного здоровья с учетом интеллектуальных, личностных и национальных особенностей и профессиональной ориентации.

Одной из важнейших составляющих процесса формирования культуры ЗОЖ является медико-психолого-педагогическая поддержка в период профессионального самоопределения учащихся. Психолого-педагогическая поддержка понимается нами как содействие формированию личности, способной принять самостоятельное и осознанное решение в выборе жизненной и профессиональной стратегии через формирование здорового образа жизни. Эта система включает в себя взаимодействие руководителей школ сети Ресурсного центра, педагогов, медиков и психологов на педагогических советах школы, организацию и проведение медико-психолого-педа-

гогических консилиумов, психологических классных часов, семинаров-тренингов с учащимися, психологического лектория для родителей учащихся.

Медико-психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса ресурсного центра необходимо в адаптационном цикле, т. е. в период профильного обучения, допрофессиональной подготовки учащихся. В конце каждого сопровождающего цикла будет осуществляться анализ эффективности работы, разработка программы коррекции с учащимися по выбору профиля обучения, профессии.

В рамках лаборатории здоровьесберегающих технологий разрабатывается программа «Формирование здоровья учащихся в условиях ресурсного центра». Инициатором разработки программы является медицинский университет. Программа будет направлена на формирование благоприятного психологического климата в школе как основы нравственного и физического здоровья учащихся, на формирование у них потребностей в здоровом образе жизни.

Указанная цель в условиях современной школы может быть достигнута с помощью технологий здоровьесберегающей педагогики. Предназначение здоровьесберегающих технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья в период школьного обучения, сформировать у него необходимые знания о ЗОЖ, соответствующие умения и навыки, научить использовать полученные знания в повседневной жизни. Перечислим виды деятельности лаборатории:

- организация семинаров, конференций, конкурсов, образовательных игр, олимпиад, фестивалей;
- проведение психологической диагностики, тестирования, консультаций и тренингов психологов, медиков, логопедов;
- проведение консультаций, тренингов, психологических курсов для решения личностных проблем как учащихся, так и педагогов;
- формирование банка здоровьесберегающих технологий;
- проведение психолого-педагогического мониторинга, изучение личности со-

временного подростка, его психолого-педагогических особенностей, условий жизни;

- реализация интегрированного обучения, системного использования здоровьесберегающих технологий в формировании активной жизненной позиции учащихся;
- тренинги личностного роста и профилактика повышенной тревожности и утомляемости, развитие навыков управления эмоциями;
- оказание психолого-педагогической помощи родителям в семейном воспитании.

Программа лаборатории призвана обеспечить реализацию основных положений Декларации прав ребенка, защиту здоровья и получение полноценного образования, формирование у учащихся необходимого минимума знаний в области гигиены, анатомии, медицинской помощи, умений применять их на практике.

В рамках лаборатории «Здоровье» осуществляются следующие социальные проекты и программы:

- Пилотный проект «Обучение и подготовка инструкторов здорового образа жизни» для старшеклассников более чем десяти школ города (коммунальное государственное казенное предприятие «Шахтер»).
- Городской проект «Здоровое поколение» (фонд «ISCHE СЭТ»).
- Компьютерная диагностика – комплексный анализ состояния организма и выявление неблагоприятных прогнозов прогрессирования проблемных зон здоровья при отсутствии адекватных лечебно-профилактических мер (Карагандинский государственный медицинский университет, Центр ЗОЖ).

Именно здоровый образ жизни, по мнению медиков, позволит улучшить здоровье нации и, как следствие, продлить жизнь граждан в Казахстане. Здоровье – это не только проблема медицинской помощи. В связи с этим приоритетной задачей Ресурсного центра является формирование у учащихся ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих, понимания здоровья как высочайшей индивидуальной и общественной ценности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авво Б. В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения. СПб., 2005.
2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. Астана, 2010.
3. Закон Республики Казахстан от 18 декабря 2000г № 129-ІІ «О социальном партнерстве в Республике Казахстан».
4. Контаев С. С., Утемуратова Б. К. Ресурсный центр профильного обучения. Караганда, 2008.
5. Миненко П. П., Запека Л. З., Ходжер Е. С. Школа – территория здоровья. Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2006.

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

# ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

УДК 378.1  
ББК 4448.00

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Андрюнина Анна Сергеевна,**

ассистент, кафедра педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 276; e-mail: ipipd@uspu.ru.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональные ценности; будущие педагоги; организационно-педагогические условия.

**АННОТАЦИЯ.** В статье поднимаются актуальные вопросы, связанные с педагогической аксиологией. Представленный материал уточняет специфику профессиональных ценностей в системе образования, а также описывает теоретические основы и практику их формирования у студентов факультета дошкольного образования.

**Andryunina Anna Sergeevna,**

Assistant Lecturer, Chair of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

## **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL VALUES OF FUTURE PEDAGOGUE: PROBLEMS AND DECISIONS**

**KEY WORDS:** professional values; future pedagogue; organization and pedagogical conditions.

**ABSTRACT.** The article raises topical issues related to the pedagogical axiology. The material presented here clarifies the specifics of professional values in the education system, and describes the theoretical foundations and practices of their formation at students of pre-school education.

С конца XX в. аксиологическая проблематика находится на гребне популярности в научном мире, ее понятийный и категориальный аппарат всё более детализируется и уточняется. Изучение ценностей в образовательном процессе происходит в рамках педагогической аксиологии, которую определяют как науку о ценностях образования: о системе значений, норм, идеалов, регулирующих взаимодействие в образовательной сфере и формирующих соответствующий компонент в структуре личности, их природе, функциях, взаимосвязях.

Категория ценностей является одной из важнейших для педагогики, и к ее изучению обращались такие исследователи, как В. И. Горовая, Т. И. Власова, Н. Д. Никандрова, В. М. Розина, В. А. Слостенин, Г. И. Чижаква, П. Г. Щедровицкий и др. Однако категорией «ценность» не ограничивается весь понятийный аппарат педагогической аксиологии. Для этой науки оказываются значимыми такие понятия, как система ценностей, ценностная установка, ценностная ориентация, ценностные отношения и др. При этом исследователями подчеркивается изменчивость человеческого отношения к ценностям в зависимости от возраста, жизненного опыта, идеалов и т. д.

Одним из существенных факторов, влияющих на систему ценностей человека, является профессиональная трудовая деятельность.

Н. Ю. Зыкова подчеркивает, что профессиональные ценности являются смыслообразующей основой, которая определяет значение деятельности для личности и общества. От того, как личность в процессе профессионального развития выстраивает свою систему ценностей, соотносит внешние требования профессии, профессионального сообщества и своего внутреннего мира, во многом зависит эффективность профессиональной деятельности и адекватность отношений с окружающим социумом (2).

Профессиональные ценности И. О. Загашев определяет как ориентиры, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Они характеризуются степенью доминирования, определенным знаком, степенью осознанности и степенью изменчивости (1). В. А. Мальцев считает, что профессиональные ценности можно рассматривать в двух аспектах: прежде всего как ориентацию личности на профессиональную деятельность, на ценность профессиональной деятельности как таковой (в отличие от других видов деятельности – досуга, быта) и в то же время как ценности кон-

кретной профессии (медика, библиотекаря, социального работника, педагога; см.: 3).

Т. А. Шилагина указывает на то, что профессиональные ценности включают в себя три типа отношений: отношение к своей профессии, отношение к объекту деятельности, отношение к субъекту деятельности. Она подчеркивает, что процесс формирования профессиональных ценностей «может развиваться как линейно, так и ступенчатно; его траектории зависят от различных факторов, от разной степени интенсивности развития содержательных и динамических характеристик этого процесса» (4).

Мы под профессиональными ценностями педагога понимаем осознаваемую и разделяемую педагогом систему ценностей, представлений, отношений, связанных с профессией, определяющую общую направленность педагогической деятельности, а также выбор путей и средств овладения знаниями, умениями, которые необходимы для оптимального выполнения профессиональных функций.

Очевидно, что аксиологические ориентиры по отношению к будущей профессии закладываются еще в процессе профессионального обучения – в педагогическом вузе, колледже. Именно эти аксиологические ориентиры впоследствии должны стать базисом, определяющим характер всей трудовой деятельности индивида. В связи с этим все актуальней становится проблема формирования профессиональных ценностей у студентов в процессе вузовского обучения. И. И. Калина, Н. С. Лапханова, Н. Н. Никитина, В. А. Слостенин, О. Г. Хмелева и другие считают, что необходима специальная работа, направленная на формирование соответствующего отношения к своим профессиональным обязанностям.

Однако контент-анализ содержания ГОС ВПО по специальности 031100 «Педагогика и методика дошкольного образования» и направлению 540600 «Бакалавр педагогики» показывает, что аксиологическая составляющая значительно обеднена даже на уровне номинации (дидактических единиц). К сожалению, на данной содержательной основе сформировать у студентов профессиональные ценности, проявляющиеся в соответствующем отношении к своей будущей деятельности, представляется непростой задачей. Конечно же, многое зависит от преподавателя, его собственной целевой установки, однако сама идея профессионально-ценностного ориентирования в педагогической профессии просматривается в данной ситуации имплицитно.

Для решения этой проблемы Е. А. Коростелева, Н. С. Лапханова, Ю. А. Райсвих и другие предлагают усилить содержательную

часть обучения введением дополнительных спецкурсов, в рамках которых происходило бы овладение студентами знаниями о ценностях, ценностных ориентациях, ценностном отношении, их специфике применительно к профессии педагога ДОУ. Однако один курс, чаще ориентированный на студентов-младшекурсников, не может в полной мере решить проблему формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов ДОУ.

Вместе с тем процесс образования в вузе имеет достаточный потенциал для реализации идеи формирования профессиональных ценностей у студентов факультета дошкольного образования. Но существенная часть этих возможностей оказывается невостребованной и неактуализированной.

Анализ работ по проблемам педагогической аксиологии (В. А. Мальцев, З. Н. Курлянд, Н. Н. Никитина, Ю. А. Райсвих и др.) позволил определить критерии сформированности отношения к профессиональным ценностям педагога ДОУ: общее отношение к профессии педагога ДОУ; наличие профессиональных знаний, их глубина, стремление к их получению; мотивация к учению; умения решать профессиональные задачи, которые возникают в практической работе с дошкольниками, коллегами, родителями и др.; представление о педагогических ценностях (насколько они осознаваемы и разделяемы студентами). С учетом вышеназванных критериев были выделены уровни сформированности у студентов ценностного отношения к профессии педагога ДОУ: нулевой, низкий, средний и высокий.

При нулевом уровне в процессе овладения знаниями у студента не возникает осознанной потребности в приобретении профессиональных знаний и умений; доминирует внешняя мотивация к процессу обучения; имеется самое общее представление о работе педагога дошкольного образования, отсутствуют умения работать с детьми, необходимые для выполнения профессиональных обязанностей воспитателя; освоение педагогических функций и педагогических ценностей происходит преимущественно «под давлением».

При низком уровне процесс овладения знаниями и умениями, необходимыми для педагога дошкольного образования, характеризуется несистемностью и непостоянством; преобладает внешняя мотивация к учению; при общей непротиворечивой направленности на профессию педагога ДОУ при решении профессиональных задач, а также в работе с детьми отдается предпочтение действиям по шаблону; наличествует представление о педагогических ценностях в целом, но последние не вычлениваются в деятельности – собственной и других педагогов.

При среднем уровне процесс овладения знаниями и умениями, связанными с дошкольной педагогикой и психологией, отличается осознанностью и прилежанием; в зависимости от ситуации проявляется то внешняя, то внутренняя мотивация к овладению умениями педагога ДОУ, при решении профессиональных задач, в работе с детьми отдается предпочтение действиям по шаблонам, однако порой предлагаются и собственные варианты; ценности профессии педагога ДОУ осознаются, принимаются, но не всегда реализуются в собственной практике.

При высоком уровне процесс овладения знаниями и умениями, необходимыми для оптимальной работы воспитателя (методиста) ДОУ, происходит осознанно, системно; доминирует внутренняя мотивация к профессиональному обучению, возможностям саморазвития; при решении профессионально ориентированных задач, в работе с детьми идет опора на личностно ориентированный подход, педагогические ценности педагога дошкольного образования осознаются и принимаются студентом, который становится их транслятором как в научной, так и в практической деятельности.

Эти уровни сформированности отношения к профессиональным ценностям педагога ДОУ стали базисом для интерпретации результатов диагностирования студентов факультета дошкольного образования Уральского государственного педагогического университета. Диагностический материал состоял из взаимодополняющих методов, таких как метод экспертной оценки, методика М. Рокича «Ценностные ориентации», анкета «Личные и профессиональные ценности студентов педвуза», проективная методика «Я через 20 лет».

На этапе «входной» диагностики установлено следующее: у 9% студентов обнаружен нулевой уровень сформированности ценностного отношения к профессии педагога, у 50% – низкий уровень, у 38% – средний уровень и только у 3% – высокий уровень. Данные свидетельствуют, что на среднем и высоком уровне находится 41% студентов. Это означает, что у большей части студентов не сформированы базовые представления о профессии и ее ценностных основаниях, не осмыслены профессионально ориентированные практические умения, доминирует внешняя мотивация к учебной деятельности, пока не возникает желания продолжить профессиональное образование.

Теоретические изыскания и полученные результаты послужили основой для разработки организационно-педагогических условий, формирующих профессиональные ценности у будущих педагогов

ДОУ. Основные задачи этой системы сводились к созданию условий для формирования у студентов профессионально ориентированных представлений о сути и специфике педагогической деятельности; принятия и осознания системы ценностей, представлений, отношений, связанных с профессией педагога дошкольного образования; трансляции и реализации педагогических ценностей на дошкольной ступени образования. Эта работа реализовывалась в три этапа.

Основная задача *ориентационного* этапа – обеспечение атмосферы, благоприятной для формирования у студентов профессионально ориентированных представлений о сути и специфике педагогической деятельности в целом. Базу этапа составляет учебная и частично воспитательная деятельность студентов младших курсов. Освоение таких учебных предметов, как «Педагогика», «Психология», «Детская практическая психология» и других, формирует у студентов 1–2 курсов единое терминологическое пространство, общую «педагогическую реальность», акцентирует аксиологическую составляющую. Внеучебная деятельность на данном этапе в большей степени ориентирована на развитие интереса студентов к различным профильно ориентированным мероприятиям: «Неделя педагогической науки и практики», педагогическая мастерская «Портфолио для дошкольника», психотренинг «Основы общения с детьми» и др.

Основная задача *реконструктивного* этапа заключается в обеспечении в вузовской среде условий для принятия и осознания студентами системы ценностей, представлений, установок, связанных с профессией педагога дошкольного образования. Содержательная сторона данного этапа реализуется в учебных дисциплинах в рамках отдельных тем в цикле ДПП («Дошкольная педагогика», «Теория и методика дошкольного образования» и др.), а также в дисциплинах специализации. Особое значение придается спецкурсу «Аксиологические основы профессии педагога». На данном этапе приоритетное значение отводится производственной практике в детских садах. К задачам практики относятся углубленное изучение и осмысление содержания профессионального образования работника дошкольной ступени, формирование устойчивого интереса к непосредственной деятельности в ДОУ, осознание необходимости овладения основами личностно ориентированного подхода к ребенку-дошкольнику.

В значительно большей степени, чем на предыдущем этапе, оказывается наполненной и внеучебная работа, реализуемая как в академических мероприятиях (внутриву-

зовская олимпиада «Педагог и детство: шаг навстречу», конференция-биеннале «Детство, открытое миру»), так и в более свободных формах: педагогические чтения, педагогический кино клуб и др.

В задачу *конструктивного* этапа опытно-поисковой работы входит создание условий для трансляции и реализации профессиональных ценностей студентами факультета дошкольного образования. База реализации этапа – квазипрофессиональная, воспитательная, учебная и научная деятельность.

На этом этапе меняет свое содержание производственная практика, ее основная цель – проверка себя в качестве ведущего субъекта педагогического процесса, воспитателя: умение организовать совместную деятельность с детьми, создать среду для развития их самостоятельности, творчества с учетом индивидуальных особенностей дошкольников. Кроме того, приобретает значимость и научная работа: трансляция профессиональных ценностей может осуществляться через тексты (тезисы, статьи, конкурсные работы), активное участие в мастер-классах, проводимых ведущими педагогами и практиками дошкольного образования. В воспитательной деятельности студенты старших курсов становятся не только участниками проводимых мероприятий, но и их соорганизаторами. Студенты выпускных курсов помогают в организации конференций различного уровня: «Детство, открытое миру» (2010, 2012), а также в реализации проектов различного уровня: «Социальное развитие ребенка-дошкольника», «Педагогический дебют», «Педагогические династии УрГПУ», «Моя инициатива в образовании» и др. Переход студентов с позиции простого исполнителя к ответственному организатору способствует их включению в педагогическую деятельность, в результате чего происходит переосмысление ценностного отношения и мотивов профессиональной деятельности, осваивается позитивный опыт педагогической деятельности. При этом сочетается учебной и внеучебной работы соответствует принципу целостности, а содержание всегда имеет профессиональную направленность.

Подведение итогов мониторинга формирования отношения к профессиональным ценностям у будущих педагогов ДОУ в 2013 г. выявило рост количества студентов, имеющих средний и высокий уровни. Если на этапе входной диагностики подавляющее большинство студентов имело низкий и средний уровни, а количество студентов со средним и высоким уровнями сформированности ценностного отношения к профессии педагога дошкольного образо-

вания было меньше половины (41%), то на результативно-аналитическом этапе их количество выросло на 16% и стало составлять более половины (57%) всех обучающихся.

64% студентов, как показывает анализ эссе «Я через двадцать лет», видят себя именно в сфере дошкольного образования, обосновывая свою позицию «возможностью самообразования и саморазвития», «желанием общаться с детьми», «работой, приносящей удовольствие», «дружным педагогическим коллективом», «возможностью карьерного роста» и т. д.

Таким образом, проведенная диагностика подтвердила эффективность реализации организационно-педагогических условий, формирующих профессиональные ценности у будущих педагогов ДОУ. Подобные результаты были получены за счет того, что представления студентов о профессии педагога дошкольного образования, роли основных субъектов, реализующих данную деятельность, осознание своего компетентностного уровня, необходимого для выполнения своих профессиональных функций, существенно изменились в результате реализации описанных организационно-педагогических условий.

В итоге проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Содержательный анализ аксиологической составляющей процесса обучения студентов факультета дошкольного образования обозначил расхождение между ее возможностями в формировании профессиональных ценностей и реальным осуществлением в образовательной практике педагогического вуза.

Профессиональные ценности у студентов факультета дошкольного образования формируются в процессе актуализации таких аксиологических составляющих, как понимание и принятие сути педагогической профессии, специфики ее реализации на дошкольной ступени образования, активное включение в деятельность с основными субъектами образовательного процесса ДОУ, осознание достигнутого уровня профессиональной компетентности в качестве педагога ДОУ и потребность в дальнейшем профессиональном саморазвитии.

Для формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов ДОУ были разработаны и реализованы организационно-педагогические условия, характеризующиеся целенаправленностью, систематичностью, пролонгированностью, связью с аксиологической направленностью дошкольного образования, практической ориентированностью, скоординированностью сопроцессов аудиторной и внеаудиторной работы, составляющих основу обучения в педвузе.



Организационно-педагогические условия реализуются в три этапа: ориентационном (предполагающем знакомство студентов с сутью и спецификой аксиологической составляющей педагогической деятельности); реконструктивном (нацеленном на принятие и осознание системы профессиональных ценностей, представлений, связанных со спецификой дошкольной ступени образования); конструктивном (ориентированном на принятие системы ценностей педагога дошкольного образования и последующую их трансляцию в реальном и перспективном профессионально-личностном пространстве), что обеспечивает смену пассивной позиции на активную в принятии педагогических ценностей студентами факультета дошкольного образования.

Диагностическое сопровождение становится дополнительным условием для формирования профессиональных ценностей у студентов, когда оно не только основано на фиксации имеющихся представлений о ценностных аспектах образовательно-

го процесса, но и формирует у будущих педагогов дошкольного образования установку на профессиональное будущее, способствует определению собственной позиции по отношению к субъектам образовательного процесса (родителям, педагогам и, безусловно, детям), осознанию и принятию студентами педвуза профессиональной деятельности в качестве значимой ценности.

Вместе с тем существуют и иные способы формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов ДОУ, поскольку проблема аксиологической подготовки педагогических кадров многоаспектна. Варианты ее решения могут реализоваться как в области ценностно-смыслового содержания процесса подготовки педагогов различных ступеней образовательной системы, так и в поисках актуальных форм обучения и воспитания, способствующих принятию и реализации ценностей, связанных со спецификой профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Загашев И. О. Профессиональные ценности. Методика ранжирования профессиональных ценностей. Методика «Вселенная Я». Взаимосвязь между личными целями и профессиональными целями. URL: [http://lib.gmsib.ru/index.php?resource=10156&id\\_site=11](http://lib.gmsib.ru/index.php?resource=10156&id_site=11).
2. Зыкова Н. Ю. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов средствами гештальт-терапии : дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2006.
3. Мальцев В. А. Профессиональная система ценностей социального работника // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. URL: <http://hpsy.ru/public/x2492.htm>.
4. Шилагина Т. А. Влияние профессиональных ценностных ориентаций на эффективность профессиональной деятельности выпускника вуза // Многоуровневое образование как пространство профессионально-личностного становления выпускника вуза. Челябинск, 2009.

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

**Герова Наталья Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатизации образования и методики информатики, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина; 390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46; e-mail: nat.gerova@gmail.com.

**Ежик Ирина Григорьевна,**

старший преподаватель, филиал Ивановского государственного политехнического университета; 390046, г. Рязань, ул. Есенина, 116/1; e-mail: i.yezhik@gmail.com.

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ГРУППЕ  
НА БАЗЕ ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** локальная сеть; учебное информационное взаимодействие в группе; электронные образовательные ресурсы.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена использованию средств ИКТ, функционирующих на базе локальной сети военного вуза, для организации учебного информационного взаимодействия в группе в процессе формирования рецептивных грамматических навыков при обучении английскому языку.

**Gerova Natalia Victorovna,**

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of the Informatisation of Education and Computer Science Methodology, Ryzan State University named after S. A. Esenin.

**Yezhik Irina Grigoryevna,**

Senior Lecturer, Ivanovsky State Polytechnical University, Subdivision in Ryazan.

**ORGANIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION GROUP INTERACTION  
ON THE BASE OF ICT IN TEACHING ENGLISH CADETS IN MILITARY HIGH SCHOOL**

**KEY WORDS:** Local Area Network; learning information interaction in the group; electronic educational resources (EER).

**ABSTRACT.** Article is devoted to the use of LAN-based ICT tools, operating in military high school, for the organization of educational information group interaction in the formation of receptive grammar skills in teaching English.

В настоящее время, с одной стороны, особую актуальность приобретает проблема формирования грамматических навыков в связи с утвердившимся пониманием важной роли грамматики в развитии коммуникативной компетенции. С другой стороны, информатизация образования вносит свои коррективы в образовательный процесс, создавая условия для интерактивного информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. В военном вузе участниками учебного процесса являются преподаватель, курсанты и источники распределенного информационного образовательного ресурса (Интернет) и локальной сети. При этом информационно-учебная деятельность направлена на поиск, сбор, обработку, продуцирование и передачу учебной информации, в том числе при обучении курсантов английскому языку. Использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) способствует совершенствованию форм и методов обучения и направлено на формирование у курсантов умений, связанных с осуществлением учебного информационного взаимодействия

при решении образовательных и будущих профессиональных задач. В связи с этим вопросы организации образовательного процесса с использованием глобальной сети Интернет и локальных сетей представляют особый интерес для педагогов.

Доведенное до автоматизма употребление грамматики в устной и письменной речи предполагает, что курсанты должны овладеть определенным рядом навыков. Целью закрепления грамматических знаний является выработка соответствующих умений, которые путем последующей автоматизации переходят в навыки. По сути формирование грамматических навыков представляет собой неоднородный процесс, требующий комплексного подхода при рассмотрении. Следуя И. Л. Бим, можно выделить в обучении грамматике две основные цели: научить обучающихся грамматически правильно оформлять устные речевые высказывания, концентрируя при этом основное внимание на содержании; научить обучающихся распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя основное внимание на извлечение содержательной информации.

Работа выполнена в рамках государственного задания высшим учебным заведениям; регистрационный номер НИР: 6.2012.2011.

© Герова Н. В., Ежик И. Г., 2013

Под рецептивными грамматическими навыками будем понимать доведенные до определенной степени автоматизма навыки распознавания грамматических конструкций и идентификации грамматических явлений по формализованным признакам, прогнозирования синтаксических связей в предложении, соотнесения формы грамматического явления с его лексическим значением. При этом формирование рецептивного грамматического навыка происходит в процессе работы над видами речевой деятельности, а также другими аспектами языка.

Активное внедрение информационных технологий в учебный процесс военных вузов позволяет использовать дидактические возможности средств ИКТ при обучении курсантов английскому языку и способствует поиску новых форм и методов организации занятий, повышению качества образовательного процесса. К дидактическим возможностям средств ИКТ относятся реализация интерактивного диалога; визуализация учебной информации; поддержка учебного процесса с помощью внедрения аудио- и видеофрагментов на занятиях по английскому языку; расширение возможностей представления учебного материала средствами мультимедийных технологий; осуществление поиска и извлечение актуальной информации; организация автоматизированного контроля и самоконтроля результатов учебной деятельности и т. д. Таким образом, целесообразная реализация дидактических возможностей средств ИКТ позволяет решить ряд педагогических задач по формированию умений и навыков у курсантов при обучении английскому языку с учетом особенностей организации образовательного процесса в военном вузе, а именно сочетания учебного процесса с несением воинской службы.

В условиях модернизации высшего образования в России необходимо сохранить лучшие традиции и в области высшего военного образования, которое при реализации положений компетентностного подхода позволит обеспечить подготовку конкурентоспособных выпускников [2].

Вместе с тем следует отметить, что результативность обучения иностранному языку и формирования умений и навыков зависит от эффективности усвоения учебного материала в процессе учебной деятельности. Любая педагогическая методика носит информационный характер, поскольку связана с передачей обучаемым информации. Следовательно, вполне правомерно рассматривать учебную деятельность в процессе обучения иностранному языку на базе ИКТ как информационный процесс, осуще-

ствляемый на основе информационного взаимодействия между участниками учебного процесса: обучающим, обучаемыми и средствами обучения.

Разработка методических подходов к осуществлению учебного информационного взаимодействия (УИВ) участников образовательного процесса и организация информационно-учебной деятельности с использованием электронных образовательных ресурсов (ЭОР), в том числе и по иностранному языку, приобретают все большую актуальность. Опираясь на понятия информационного взаимодействия и образовательного назначения (И. В. Роберт), учебного информационного взаимодействия (В. А. Касторнова, Ю. А. Прозорова), сетевого взаимодействия (Н. В. Николаева) и педагогического процесса (В. А. Слестенин), определим учебное информационное взаимодействие как информационное взаимодействие субъектов педагогического процесса (преподавателя, обучаемого, обучаемых и средств ИКТ), направленное на обеспечение информационно-учебной деятельности обучаемых по освоению, закреплению и применению языковых знаний с целью формирования рецептивных грамматических навыков в процессе обучения английскому языку в специально организованных условиях осуществления коммуникации на базе электронных информационных ресурсов локальной сети. Основываясь на теории формирования грамматических навыков, в том числе и рецептивных (В. П. Белогрудова, И. Л. Бим, Е. И. Пассов, В. М. Филатов, С. Ф. Шатилов и др.), и теоретических подходах к организации УИВ и информационно-учебной деятельности (П. Д. Волков, В. А. Касторнова, Ю. А. Прозорова, И. В. Роберт и др.), мы выделяем следующие этапы информационно-учебной деятельности:

- визуальное представление на экране компьютера грамматического явления;
- управление грамматическими явлениями;
- передача по каналам связи файлов, содержащих результаты выполнения заданий по работе с грамматическими явлениями [4].

УИВ в группе позволяет реализовать все три этапа информационно-учебной деятельности, направленной на формирование рецептивных грамматических навыков. На первом этапе курсанты изучают представленные на экране компьютера формальные признаки грамматических форм слов, видовременных форм глаголов, Participle I и Participle II, конструкций сложного сказуемого или конструкций различных типов предложений и пр. Выделение (например,

цветом, шрифтом, графикой, подчеркиванием) обеспечивает более высокую степень наглядности при ознакомлении с грамматическими явлениями в процессе зрительного восприятия и способствует лучшему запоминанию.

На втором этапе осуществляется УИВ курсантов между собой в группе в процессе обсуждения учебных вопросов в чате авторского предметного сайта, а также в ходе выполнения упражнений по управлению моделями готовых словоформ в грамматических конструкциях с целью тренировки и развития навыков практического употребления изученных грамматических явлений в речевой деятельности.

На третьем этапе обучаемые передают результаты выполнения заданий в текстовой, графической и аудиовизуальной формах лидеру группы, который отправляет результирующую информацию о выполнении заданий преподавателю с помощью средств ИКТ, обеспечивающих информационно-учебную деятельность по английскому языку с ЭОР. При этом лидер группы осуществляет прием задания, представленного в виде теста, презентации, текстового файла и т. п., от преподавателя и дальнейшее его распределение между участниками группы, обработку полученных от них результатов и их последующую передачу.

Далее рассмотрим возможности использования локальной сети для реализации видов учебной деятельности, направленной на формирование и актуализацию грамматического навыка.

Современная научно-методическая литература и педагогическая практика отмечают тенденцию все более широкого использования сетевых технологий в образовательном процессе. Локальная сеть позволяет организовать информационное взаимодействие в группе на базе ИКТ при одновременном и взаимосвязанном использовании средств ИКТ и методов их применения для формирования грамматических навыков при обучении иностранному языку, провести мониторинг учебной деятельности, повысить мотивацию и познавательную активность обучаемых.

Использование локальных сетей в обучении иностранному языку связано прежде всего с организацией коллективного и группового обучения, которое предполагает главным образом то или иное распределение педагогических функций между участниками педагогического процесса. К таким функциям относятся передача и прием информации, обмен ею обучаемыми между собой, между обучающим и обучаемыми, обсуждение результатов, генерирование идей и выдвижение гипотез, совместное

моделирование объектов и процессов деятельности, совместное решение задач и др.

Локальная сеть позволяет пересылать задания с компьютера преподавателя на компьютеры обучаемых. В случае групповой работы возможно разделение учебных задач, а обучаемые получают возможность обмениваться результатами работы. Преподаватель со своего рабочего места может параллельно наблюдать за деятельностью обучаемых и при необходимости ее корректировать. Итоги работы всей группы через сеть передаются преподавателю, что дает возможность оперативной обработки и контроля результатов. С экранов своих мониторов обучаемые могут наблюдать за работой преподавателя и наоборот, что позволяет существенно сэкономить время. Это полезно в случае, когда обучаемый нуждается в помощи, но стесняется обратиться к преподавателю. Со своего места вслух или через локальную сеть преподаватель может дать подсказку или указания.

С точки зрения управления обмен данными может осуществляться участниками учебного процесса следующим образом.

*Обмен выполняется преподавателем с его рабочего места.* Это удобно для передачи информации на рабочее место обучаемого и записи данных обучаемых на общий диск. Неудобство для преподавателя заключается в том, что при разнотипной деятельности по мере продвижения обучаемых от фронтальной к индивидуальной работе возрастает интенсивность «операторской» деятельности преподавателя.

*Обмен выполняется при одновременном участии преподавателя и обучаемого.* Эта работа также может занимать у преподавателя значительную часть занятия.

Оптимальный вариант решения проблемы обмена – преподаватель может собрать (разослать) данные без привлечения обучаемого, обучаемый может выполнить это сам с рабочего места без преподавателя. Обучаемый может со своего рабочего места выполнить запись (чтение) самостоятельно, без участия преподавателя. Он сам отвечает за своевременное сохранение своих результатов, в целом повышается его активность и самостоятельность. Преподаватель освобождается от рутинных действий и занимается индивидуальной работой с обучаемыми [1].

На базе локальной сети можно выполнять следующие виды учебной деятельности:

- моделирование ситуаций, приближенных к особенностям профессиональной деятельности, с одновременным участием всех обучаемых;
- проведение самостоятельных работ обучаемых с учебным материалом,

представленным на сервере и при необходимости легко обновляемым с рабочего места преподавателя;

- компьютерное тестирование (предметное, психологическое и т. д.) с последующей программной обработкой.

Важным этапом в работе преподавателя является организация контроля знаний обучаемых с использованием средств ИКТ, что позволяет анализировать и фиксировать результаты обучения, возвращать к невыполненному или пропущенному заданию, ограничивать время на один тест и т. д.

В настоящее время существует множество открытых тестовых систем и оболочек, которые можно использовать в локальной сети, например: *PikaTest*, *MyTestX*, *INDIGO*, *EasyQueazy*, *StreamFire* и др.

Отметим положительные стороны компьютерного тестирования при обучении иностранному языку: индивидуализация обучения; сочетание контроля и самоконтроля; низкие затраты времени для проведения тестирования и оценки успехов обучающегося; возможность полного контроля деятельности обучающихся преподавателем; компьютерное тестирование более интересно по сравнению с традиционными формами, что влияет на повышение познавательной активности учащихся и создает у них положительную мотивацию.

Современные возможности локальной сети позволяют использовать чат-технологии при обучении английскому языку. Как уже было отмечено выше, овладение современными способами информационного взаимодействия, технологиями устного и письменного общения, в том числе средствами электронной коммуникации на иностранном языке, все более актуально в современном мире. Одной из важных задач, стоящих перед каждым преподавателем, является создание мотивированной среды для ролевого взаимодействия – обмена информацией, организации совместных действий, позволяющих организовать качественное неформальное общение. В этом аспекте использование чат-технологии на занятиях по английскому языку имеет следующие преимущества:

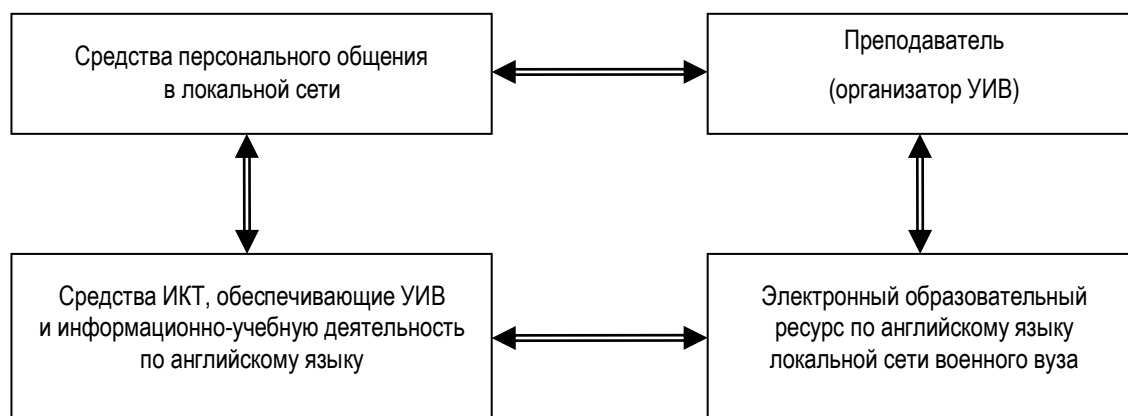
- создание мотивированной среды для ролевого взаимодействия участников образовательного процесса, в том числе в группе;
- контроль преподавателем УИВ в чате и осуществление проверки грамматических умений и навыков курсантов;
- формирование у курсантов коммуникативно-речевой компетенции.

Использование чат-технологии в учебном процессе не развивает навык говорения в полном смысле, поскольку обучающиеся не произносят свои высказывания вслух, но, в отличие от устной коммуникации, при таком способе взаимодействия проверяются грамматические умения и навыки [3]. При выполнении задания каждый курсант самостоятельно заносит результаты его выполнения в соответствующую графу журнала, а программа фиксирует их во встроенном журнале. Во время выполнения тренировочных упражнений обучающиеся имеют возможность:

- отработать морфологические и синтаксические темы: образование различных форм (множественного числа существительных, личных форм глаголов, утвердительной, отрицательной и вопросительной формы, полной и усеченной, выражения притяжательности и др.), степени сравнения прилагательных, словообразование, правила пунктуации и т. д.;
- выбрать для себя индивидуальный режим работы;
- узнать уровень качества выполненного задания по его завершении (быстрая обратная связь);
- просмотреть допущенные ошибки и сравнить их с образцом;
- повторить упражнение в случае низкого уровня качества его выполнения.

Таким образом, локальная сеть предоставляет преподавателю возможность организовать информационное взаимодействие в группе на базе средств ИКТ для формирования грамматических навыков при обучении английскому языку. Кроме того, что компьютер является для каждого курсанта индивидуальным средством обучения, он дает возможность участвовать в групповой коллективной деятельности по овладению грамматическими знаниями и навыками. Инструментальные функции интерактивных программ, включающие прием, запоминание и распознавание ответа обучающегося, а также оценку успешности путем сравнения его с вариантом правильного ответа, заложенным в память, обладают значительными преимуществами перед традиционной пятибалльной системой.

Структура информационного взаимодействия участников образовательного процесса на базе ИКТ может быть представлена как модель организации УИВ в группе в условиях военного вуза (рисунк).



**Рисунок.** Структура информационного взаимодействия участников образовательного процесса в группе в локальной сети военного вуза

В процессе осуществления информационно-учебной деятельности учебное информационное взаимодействие на базе ИКТ в группе курсантов происходит за счет средств локальной сети. Дидактические возможности ЭОР по английскому языку, представленные в локальной сети военного вуза, направлены на формирование грамматических навыков у курсантов по английскому языку с учетом профессиональной специфики. Курсантам предоставляется возможность самостоятельно осуществлять информационное взаимодействие с ЭОР локальной сети в ходе выполнения заданий во время аудиторных занятий и на занятиях по самоподготовке. В качестве существенных компонентов модели можно выделить группы обучаемых, организатора УИВ (преподавателя), ЭОР по английскому языку локальной сети военного вуза. Взаимодействие обучаемых с преподавателем осуществляется с помощью средств персонального общения в сети в процессе передачи преподавателем на экраны компьютеров обучающихся текстовой, графической и аудиовизуальной информации для изучения экранного представления формальных признаков частей речи, видовременных форм глаголов, грамматических конструкций, структуры предложения, вариантов перевода и т. п.

ЭОР по английскому языку для локальной сети был создан с помощью CMS «Joomla». «Joomla» и представляет собой систему управления контентом, в которой в качестве хранилища содержания используется база данных «MySQL». Одной из главных особенностей «Joomla» является относительная простота управления при практически безграничных возможностях и гибкости при разработке информационных программных продуктов. Отметим, что при создании ЭОР локальной сети, кроме основных требований к созданию и применению образовательных ресурсов, необходимо

учитывать соответствие отобранного материала методическим целям каждого конкретного обучающего модуля. При разработке ЭОР по английскому языку для курсантов военных вузов решались следующие образовательные задачи:

- формирование у курсантов представления о модальных глаголах, причастиях, структуре и видах предложения в английском языке;
- закрепление и систематизация полученных знаний;
- организация контроля и самоконтроля уровня усвоения пройденного материала;
- формирование навыков использования справочной литературы (работа со словарем);
- развитие навыков информационно-учебной деятельности по английскому языку с ЭОР в процессе УИВ в группе на базе ИКТ в ходе самостоятельной работы.

ЭОР по английскому языку для локальной сети содержит несколько модулей. Справочный модуль представляет собой базу знаний учебного назначения, содержит англо-русский фонетико-лексический словарь. Информационно-обучающий модуль предназначен для представления информации по английскому языку для введения и изучения учебной информации. Тренировочный и контролирующий модули содержат упражнения для занятий в локальной сети: тесты для проверки знаний лексики и грамматики, для проверки понимания устной и письменной речи, навыков чтения. Тренировочный модуль представляет собой тесты по каждой изученной в отдельности теме для проверки усвоения материала; контролирующий модуль – обобщающий итоговой тест для оценки уровня полученных знаний. Модуль взаимодействия представлен в виде чата на каждой странице и отдельно. Предполагается, что при воз-

никновении вопросов студенты могут обратиться к преподавателю или, при групповом режиме выполнения заданий, друг к другу. При этом ЭОР по английскому языку предоставляют курсанту возможность выбрать темп работы, обеспечивают различные способы предъявления иллюстративного материала и т.п. Выбор данных средств учебного назначения для обучения грамматике обусловлен методически обоснованными способами организации и предъявления учебного материала, эргономическими параметрами, принципами компьютерного дизайна и т. д.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкин А. И. Методика преподавания информатики : учеб. пособие. Минск : Высшая школа, 1998.
2. Герова Н. В. Проблемы и пути совершенствования системы отечественного высшего профессионального образования // Российский научный журнал. 2010. № 1 (14).
3. Зильберман Н. Н. Использование технологий чат-роботов при формировании говорения в преподавании иностранного языка на примере русского языка как иностранного начального этапа обучения. URL: <http://huminf.tsu.ru>.
4. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е изд., доп. М. : ИИО РАО, 2008.

В заключение отметим, что использование дидактических возможностей локальных сетей не только открывает широкий доступ к массивам информации образовательного назначения, но и изменяет характер информационного взаимодействия между участниками учебного процесса, способствует повышению эффективности опосредованного взаимодействия, обеспечивает одновременную реализацию двух форм информационного взаимодействия при обучении иностранному языку – совместной информационно-учебной деятельности и общения.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. А. Скрыбина.

## 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. № 5**

Редактор Д. О. Морозов  
Компьютерная верстка Д. О. Морозова

Подписано в печать 31.10.13. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 20,5. Усл. п. л. 24,6. Тираж 500 экз. Заказ № 4225.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26  
E-mail: pedobraz@uspu.ru