



---

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 педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА  
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*заместители главного редактора*

доктор педагогических наук, профессор Е. А. КАЗАЕВА  
*ответственный редактор*

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

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

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2014. № 4

## EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor  
B. M. IGOSHEV  
*Editor-in-Chief*

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA  
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV  
*Deputy Editors*

Doctor of Pedagogy, Professor E. A. KAZAEVA  
*Executive Editor*

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA  
*Managing Editor*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA  
*Head of Translation Department*

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Давидович Н., Демьянов Е. И., Лобова Е. В., Прямикова Е. В.</b>	
Стратегии вузов в обеспечении качества высшего образования .....	7
<b>Исхаков Р. Х.</b>	
Практика как основа формирования профессиональной мобильности студентов вуза .....	17
<b>Казаева Е. А.</b>	
Использование в образовательном процессе вуза партисипативных методов развития гражданской позиции будущих педагогов .....	22
<b>Камышева О. С.</b>	
Проблемы систематизации и анализа музыкальных метафор на занятиях по интерпретации текста в педагогическом вузе .....	27
<b>Каретко М. И.</b>	
Теоретические предпосылки создания методики формирования вокально-слуховых навыков будущего педагога-музыканта.....	32
<b>Лидак Л. В., Мухортова Т. А.</b>	
Педагогическая модель формирования социальной компетентности муниципальных служащих .....	36
<b>Янченко И. В.</b>	
Диагностика сформированности карьерной компетентности студентов в профессиональном образовании .....	42

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Буркова Е. М.</b>	
Внедрение технологии модульного обучения в практику школы .....	47
<b>Королева С. В.</b>	
Мониторинг качества образовательных услуг как механизм оценки качества дошкольного образования .....	53
<b>Костоусов Н. С., Терентьев В. В.</b>	
Теоретические положения концепции кадетского образования.....	57
<b>Кулакова Н. О.</b>	
Педагогические условия формирования информационно-образовательной среды современного колледжа .....	63
<b>Красильникова Н. А., Тиханова К. Д.</b>	
Полилог культур в обучении иностранному языку как средство формирования толерантности .....	66
<b>Майоров А. Б.</b>	
Системообразующие факторы менеджмента обучения и воспитания студентов учреждения среднего профессионального образования .....	77
<b>Никитина Е. Ю., Рюб В. Ю.</b>	
Методические аспекты применения системы дифференцированных языковых задач при формировании учебно-научной речи младших школьников .....	80
<b>Петрова Л. В.</b>	
Воспитание у старших школьников стремления к здоровому образу жизни.....	86

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Байлук В. В.</b>	
Устноречевая коммуникативная самореализация личности .....	90
<b>Беляева М. А.</b>	
Трансляция репродуктивной культуры в современном российском обществе.....	97

<b>Богдан Е. С., Гузич М. Э.</b>	
Мониторинг качества психологического сопровождения профессионального самоопределения в учебных заведениях города Сургута .....	105
<b>Бреева М. В., Вылегжанина И. А.</b>	
Риски психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе .....	110
<b>Водяха С. А.</b>	
Внутренняя мотивация как предиктор психологического благополучия современных подростков .....	114
<b>Дорохова Т. С.</b>	
К вопросу о профессиональной самореализации социальных педагогов .....	120
<b>Иванищева А. С., Сыманюк Э. Э.</b>	
Сравнительный анализ стратегий преодолевающего поведения студентов .....	124
<b>Красильникова Н. А., Упорова Д. С.</b>	
Взаимообучение и самообразование как средства реализации требований новых ФГОС в процессе изучения языка .....	129
<b>Левит Л. З.</b>	
Что же такое счастье: опыт трех исследований .....	139
<b>Леоненко Н. О.</b>	
Смысловая регуляция в психологической структуре жизнестойкости студентов педагогического вуза.....	149
<b>Лихачева Е. В.</b>	
Билингвизм как условие успешной самореализации личности в современном мире коммуникаций .....	155
<b>Онучина А. В.</b>	
Развитие субъектности обучающихся в условиях формального и неформального образования.....	159
<b>Шлюндт С. А.</b>	
Эколого-аксиологические основания развития личности в современном обществе .....	164

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

<b>Анохина Г. М.</b>	
Модернизация модели образовательного процесса в школе и педвузе в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта .....	167
<b>Оспенников А. А., Оспенникова Е. В.</b>	
Система методов обучения в контексте современных представлений о структуре образовательной среды.....	172

### ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Газейкина А. И., Кувина А. С.</b>	
Обучение информатике в школе на основе познавательного сотрудничества средствами облачных технологий .....	180
<b>Грибан О. Н.</b>	
Использование новых информационных технологий в процессе обучения: опыт и перспективы .....	185
<b>Гридин С. В.</b>	
Подготовка старшеклассников к межкультурному взаимодействию в электронной информационно-образовательной среде.....	190
<b>Коробов Д. В.</b>	
Инновационные информационные технологии в образовательном процессе .....	195
<b>Роберт И. В.</b>	
Перспективные научные исследования, определяющие развитие информатизации образования.....	199

## ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Галагузова М. А.</b>	
Социальная педагогика в России: история и современность .....	205
<b>Герт В. А.</b>	
Индивидуальность и индивидуализация человека .....	209
<b>Франц С. В.</b>	
Позитивная теория искусства в изложении А. В. Луначарского .....	215

## ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Конюхова Е. Ю., Ларионова И. А.</b>	
Воспитание и раннее развитие нормально видящих детей незрячими родителями: проблемы и пути решения .....	222

## МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Леонгардт В. А., Усачева Н. В.</b>	
Финансово-экономическое обеспечение управления деятельностью университета .....	226
<b>Новодворская Н. Б.</b>	
Особенности развития управленческой культуры менеджеров неправительственных организаций .....	233

## ДИСКУССИИ

<b>Бадьина Т. А., Хорошавин Л. Б.</b>	
Воспитание инженерных кадров в России .....	237
<b>Лобут А. А., Морозов Г. Б., Тулянкина И. Н.</b>	
Концепция «поддержки» развития педагогического образования как фактор его ускоренной ликвидации .....	240

## РЕЦЕНЗИИ

<b>Дуранов М. Е., Литвак Р. А.</b>	
Понятийный аспект методологии педагогического исследования .....	249
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ</b> .....	252

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1  
ББК 4404.42+4448.04

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

## **Давидович Ница,**

директор департамента академического развития, Университет Ариэля, Израиль; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: d.nitza@ariel.ac.il

## **Демьянов Евгений Игоревич,**

аспирант, кафедра теоретической и прикладной социологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: johndemyanov@gmail.com

## **Лобова Елена Владимировна,**

кандидат социологических наук, доцент, кафедра политологии и организации работы с молодежью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: e.v.lobova@urfu.ru

## **Прямикова Елена Викторовна,**

доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретической и прикладной социологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: pryamikova@yandex.ru

### **СТРАТЕГИИ ВУЗОВ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** качество высшего образования; формы образовательной деятельности; субъектность студентов; практикоориентированность образования.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируются инструменты и стратегии обеспечения качества образования, в том числе посредством стимулирования деятельности студентов. Анализ данных позволил выделить три направления в работе вузов по повышению качества образования: повышение субъектности участников образовательного процесса, ориентация на практику и разнообразие форм образовательной деятельности. Статья базируется на материалах международного сравнительного исследования, проведенного в 2010-2012 гг. в вузах Екатеринбурга и Израиля (Иерусалим, Ариэль).

## **Nitza Davidovich,**

Director of Academic Development, Academic Development and Assessment Unit, Ariel University, Israel.

## **Demianov Evgeny Igorevich,**

Post-graduate Student, Department of Theoretical and Applied Sociology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Lobova Elena Vladimirovna,**

Candidate of Sociology, Associate Professor, Department of Politology and Organization of Work with Young People, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Pryamikova Elena Victorovna,**

Doctor of Sociology, Associate Professor, Head of Department of Theoretical and Applied Sociology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **STRATEGY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN ENSURING QUALITY OF THE HIGHER EDUCATION**

**KEY WORDS:** quality of higher education; forms of educational activity; subjectivity of students; practical orientation of education.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the analysis of tools and strategies of ensuring quality of education, including those stimulating the activity of students. The analysis of data allowed allocating three directions in work of higher education institutions on education improvement of quality: increasing of subjectivity of participants of educational process, practical orientation and development of forms of educational activity. This article is based on the materials of the international comparative research conducted in 2010-2012 in higher educational institutions of Yekaterinburg and Israel (Jerusalem, Ariel).

**П**роцесс трансформации системы высшего образования стимулируется сегодня целым рядом факторов. Прежде всего, это *демократизация* высшего образования (в российском варианте – массовизация). Стремление молодежи к лучшему качеству жизни сегодня напрямую связано с уровнем образования. Демократизация является следствием повышения значимо-

сти высшего образования (бакалавриата), освоение которого становится практически обязательным условием для успешной жизни в обществе. Речь идет не только об уровне зарплаты, в данном случае мы как раз можем обнаружить довольно низкий уровень оплаты труда при наличии высшего образования, особенно в российском варианте (в докладе [3] констатируется, что

премия за образование не соответствует необходимым затратам на его получение). В большей степени играют роль интересы и амбиции молодых людей, их стремление к получению доступа к различным видам информации, изменению круга общения и повседневных занятий. Развитие технологий приводит к росту занятости в сфере производства информационных услуг и соответствующих товаров, а там почти всегда требуется высшее образование. В России конкуренцию этому уровню может представлять только среднее профессиональное образование.

Активная дискуссия по вопросам высшего образования в российских изданиях часто сосредоточена вокруг проблемных моментов, связанных с включением России в Болонский процесс. До сих пор ставится под сомнение фактическая замена квалификации на компетентность, далеко не всегда представляется понятным, как связывать теоретическое и практическое обучение, как повышать образовательную мотивацию студентов. Большой вес, как и во всем мире, имеет позиция работодателей, подчеркивается значение способности выпускников после получения диплома сразу же приступить к работе. В результате на передний план выходит проблема способов и инструментов обеспечения качества образования. В критерии качества закладывается прежде всего готовность к практической деятельности и реальная конкурентоспособность выпускников.

Обнаружив снижение качества образования по какому-либо параметру, причину ищут обычно в неправильном обеспечении учебного процесса со стороны образовательного учреждения. Однако вторая сторона – студент – присутствует в системе образования не только как потребитель, но и как субъект образовательного процесса. Особенности его мотивации и деятельности выступают внутренними факторами, влияющими на качество образования [2]. В международном российско-израильском исследовании мы анализировали качество образования через призму динамики ожиданий и оценок студентов 1 и 3 курсов, изменений в характере учебной работы. Целью исследования была оценка влияния самого вуза на данную динамику, понимание того, как вуз добивается достижения нужного качества образования, в том числе стимулирует деятельность студентов.

Исследование проходило в два этапа. Первый этап исследования состоялся весной 2010 г., в ходе него были опрошены студенты первых курсов вузов Израиля (Университетский Центр Ариэля и Еврейский университет Иерусалима) и Екатерин-

бурга (Уральский государственный педагогический университет и Уральская государственная медицинская академия) (далее в тексте статьи используются краткие обозначения уральских вузов – УГМА и УрГПУ; осенью 2013 года Уральская государственная медицинская академия получила статус университета, поскольку исследование проводилось ранее, в статье используется прежнее название вуза). Второй этап состоялся зимой 2012 года и охватил студентов третьих курсов тех же екатеринбургских вузов и студентов 1-3 курсов Университета Ариэля. В общей сложности в исследовании приняли участие 20 преподавателей екатеринбургских и израильских вузов, а также более двух тысяч студентов: 1122 на первом этапе и 1155 на втором. Полученные данные позволяют выделить некоторые стратегии вузов в обеспечении качества образования, обусловленные как общей ситуацией на рынке труда, так и трансформацией института образования в обществе в целом.

#### **Взаимодействие**

##### **«студент – преподаватель»**

На успешность образовательной деятельности влияют многие факторы: позиции получаемой специальности на рынке труда, «атмосфера» вуза, в котором студент получает образование, и многое другое. Все они складываются в целостную систему, которая во многом определяет цели студента при получении высшего образования и средства, которые он выбирает. Тем не менее, основным фактором в данной системе остается взаимодействие между преподавателями и студентами.

Вопрос «знания или диплом», ставший таким популярным в последнее время в России, давно уже устарел; знания в современном обществе обновляются довольно быстро и задачи образования концентрируются не только и не столько в области получения знаний. Главным становится получение опыта работы с информацией, вывода, а не запоминания готового знания. Можно предположить, что взаимодействие «студент-преподаватель» как бы в снятом виде воспроизводит, с одной стороны, традиционное восприятие задач образования, с другой – подвержено изменениям, и роль преподавателя считается в данном случае наиболее значимой. Рассмотрим этот вопрос в двух аспектах. Во-первых, через анализ наиболее важных составляющих образования с точки зрения студентов (таблица 1).

То, что было важно на первом курсе, во многом касалось процесса адаптации в новой роли, в новой среде (отношения между студентами, между студентами и преподавателями, гордость за место обучения). К старшим курсам становится более важным то, что



касается содержания и методических особенностей процесса. Возрастает значение гарантий трудоустройства после окончания вуза. Во всех вузах почти в 2 раза увеличилось значение возможности исследовательской деятельности для студентов, в УрГПУ студенты 3 курса стали больше ценить профессионализм

преподавателей. Таким образом, формирование взаимоотношений между студентом и преподавателем на первых курсах во многом определяет дальнейшее отношение студента к учебе: повышение интереса к содержанию изучаемых дисциплин, к научной и исследовательской деятельности.

Таблица 1.

**Значение составляющих высшего образования для студентов, в % от количества опрошенных**

Что более значимо в процессе обучения?	Ариэльский университет		УГМА		УрГПУ	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Содержание изучаемых дисциплин	47,1	52,7	48,3	58,9	55,5	51,3
Гарантия трудоустройства после вуза	12,3	21,2	39,2	46,3	20,7	25,1
Профессионализм преподавателей	43,9	32,5	37,1	32,2	35,4	46,0
Отношения между студентами	30,3	34,5	32,5	24,8	46,0	31,0
Возможность с гордостью сообщать знакомым свое место учебы	6,9	2,5	30,0	21,5	7,6	8,6
Отношение между преподавателями и студентами	24,9	21,2	25,0	16,8	23,8	25,7
Возможность исследовательской работы	3,2	7,9	7,5	12,1	5,2	10,7
Здесь несложно учиться	9,9	13,3	1,7	0,9	25,9	12,3

Существуют различия в ответах студентов в зависимости от их дальнейших жизненных планов. В УрГПУ эти различия наиболее заметны, в отличие от УГМА, где ответы более однородны. Содержание изучаемых дисциплин и возможность исследовательской работы в большей степени беспокоят тех, кто собирается поступать в магистратуру УрГПУ, а значение профессионализма преподавателей подчеркивают все респонденты, независимо от того что они собираются делать дальше. Возможно, сказывается педагогическая подготовка: эти студенты как никто другой понимают особенности и значение деятельности преподавателя.

Второй аспект – значимые для студентов качества преподавателя, его идеальный образ. В ответах на данный вопрос доминирует практическая составляющая. По данным опроса студентов первого курса была выявлена в большей степени культура «новичка», подавляющее большинство респондентов нуждались в полном и подробном объяснении. Для студентов вузов Екатеринбурга, вчерашних школьников, были крайне важны внимание преподавателя, его способность понять студента. Для израильских студентов был чуть более важен практический опыт педагога. Студенты Екатеринбурга в большей степени подчеркивали значение проблемности изучаемого материала (таблица 2).

Таблица 2.

**Значимые характеристики преподавателей в зависимости от вуза, в % от количества опрошенных**

Значимые характеристики преподавателя	Ариэльский университет		УГМА		УрГПУ	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Все понятно и подробно объясняет	85,4	84,7	85,8	87,4	82,0	75,9
Имеет опыт практической работы	52,5	62,1	43,3	51,9	41,8	46,5
Способен понять студента	49,6	42,4	63,3	57,9	70,4	51,9
Останавливается на практических аспектах применения изучаемого материала	36,1	47,8	36,3	48,6	25,6	31,0
Умеет себя преподнести	30,3	29,1	41,7	37,4	46,3	46,5
Индивидуально работает со студентами, консультирует после занятий	29,4	23,2	45,4	37,4	28,7	33,7
Акцентирует внимание на спорных моментах темы	26,2	31,0	41,7	55,1	38,4	50,3
Имеет высокую ученую степень	24,9	23,6	16,3	13,6	22,0	17,1
Не ставит плохих оценок, низких баллов	20,4	24,1	7,9	7,5	10,4	7,0
Предлагает индивидуальные задания для каждого студента	19,3	18,7	7,5	7,5	11,6	12,3
Соблюдает дисциплину	16,8	16,3	27,5	21,0	23,5	17,1
Постоянно использует различные медиатехнологии	12,6	21,7	18,3	15,4	23,8	27,3
Дает дополнительные задания на дом	10,8	9,4	4,6	4,2	5,2	3,7
Занимается исследовательской деятельностью	8,3	12,3	12,9	10,7	14,9	17,1

На третьем курсе происходит перераспределение значимости аспектов деятельности преподавателя, возрастает значение следующих качеств – «имеет опыт практической работы» и «останавливается на практических аспектах применения изучаемого материала», в последнем случае особо выделяются студенты Ариэльского университета и УГМА (см. табл. 2). Для студентов УрГПУ и УГМА еще более важной становится способность педагога подчеркивать спорные, неоднозначные аспекты изучаемой темы. Студенты Ариэльского университета тоже в большей степени обращают на это внимание, но разница с показателями двухлетней давности не так велика.

В понимании студентов «практическая работа» преподавателя не связывается с научной и исследовательской деятельностью: при высокой значимости практической работы преподавателя для студентов всех вузов вовлеченность в исследовательскую деятельность оказалась менее важной. В большей степени эту характеристику отмечают студенты УрГПУ (14,9% и 17,1%). В то же время студенты осторожно относятся к индивидуальному вниманию педагога: особенно к дополнительным или индивидуальным заданиям для них. В данном случае выше заинтересованность студентов Ариэльского университета. Трудно сказать, что сказывается больше – возраст, опыт профессиональной деятельности, но отмечая интерес к различным видам учебных занятий, именно израильские студенты подчеркивают такую форму, как экзамены и зачеты (28,9% на первом курсе, 34,5% на третьем). Видимо, экзамен рассматривается как возможность проявить себя, понять, что ты действительно умеешь и знаешь. У студентов Екатеринбурга такой показатель колеблется в районе 10% и в целом остается стабильно невысоким, индивидуальные задания также не пользуются большим спросом.

Если поступление в вуз является практической, жизненной необходимостью, то неизбежно утрачивается так называемая интеллектуальная культура, культура получения теоретических знаний, исследования реальности. Увеличение количества студентов, запросы работодателей на готовых специалистов часто ставят вуз в непривычную для него позицию, принуждают делать акцент в образовании не на получении академического образования, предполагающего в первую очередь изучение теории, исследовательскую деятельность, а на подготовке работников, служащих. Это часто вызывает возмущение преподавателей университетов – больше не нужны ученые и исследователи, а требуются просто работники. Можно по-разному относиться к практической ори-

ентации студентов, можно сетовать по поводу отсутствия интереса к академическим теориям, а можно осуществлять гибкую стратегию сочетания теории и практики. Подобные стратегии были представлены в интервью преподавателей университетов.

Преподаватель Ариэльского университета подчеркивает следующие аспекты образовательной деятельности: *«Мой курс построен на всех современных исследованиях, и я не работаю по каким-то определенным книгам, потому что книги отстают, как правило. И я даю студентам <...> ссылки в интернете, где они могут посмотреть «вживую», что происходит и как это делается. С другой стороны я стараюсь дать им возможность почувствовать это самим и попробовать сделать это самим, поэтому у нас есть работы для обучения, и они их программируют <...> делают задания»* (И1, Ариэль)<sup>1</sup>. Еще один преподаватель Ариэльского университета, ведущий базовый математический курс «Исследование операций», считает, что он должен научить студентов *«принимать решения в сложных ситуациях, в условиях сложных систем, в том числе в условиях неопределенности, в условиях большого количества факторов»* (И2, Ариэль). Практические занятия могут превращаться в коллективную работу над возможными решениями: *«Студенты работают над своим предложением два часа, а потом каждый свой вариант показывает. И лучшие отобранные варианты представляются на доске. Потом те преподаватели, которые участвуют в этом семинаре, обсуждают: что здесь хорошо, а что здесь плохо, каковы недостатки этого решения, чем чревато это, почему стоит принять такое решение, а не такое, почему это неправильно»* (И5, Ариэль).

В самой сложной ситуации оказались сегодня преподаватели базовых теоретических курсов, таких как социология, история. Для них вполне очевидна ярко выраженная прагматическая ориентация современных студентов. Такая ориентация была всегда, но раньше студенты в большей степени подчинялись логике образовательной деятельности, определяемой программным обеспечением и самими педагогами. Сегодня в условиях индивидуализации современного общества, заинтересованности вузов в сохранении контингента студентов, последние проявляют больше «своеволия» и настойчивости в выражении своих предпочтений. Педагоги тем самым вынуждены играть в эти «игры», наиболее успешные из них стараются вносить раз-

<sup>1</sup> В ходе исследования для соблюдения анонимности высказываний каждому интервью присваивается определенное обозначение. В данном

нообразии в методику своего преподавания, используют методы «самые разнообразные, прежде всего, интерактивные, <...>. Это проекты, <...> несложно на то, что <...> со студентами их нелегко делать, встречаемся с ними <...> ограниченное количество времени, но метод проектов – это очень эффективно. Если это этнология, то мы говорим о культурах разных народов, <...> например, новый год у разных народов, это может быть ситуативно, какие-то события происходят <...> мы можем по этому поводу [сделать] какой-то проект» (И16, УрГПУ).

Ориентация преподавателя на опыт самого студента, безусловно, «спасает» при изучении социальных и гуманитарных дисциплин, что в свою очередь требует профессиональной виртуозности. Рассуждает преподаватель культурологи и антропологии Ариэльского университета: «Во всех моих курсах я пытаюсь «раскрыть глаза» всем студентам, <...> чтобы видеть весь мир многообразного, сравнительного знания. <...> ... я преподаю основные теории, концепции, а также показываю, как использовать теорию в жизни студентов. <...> Теория – часть нашей жизни. Это скрытая на время эссенция человеческих размышлений о мире. <...> Молодые люди испытывают в жизни достаточно, чтобы продемонстрировать всю применимость той или иной теории (И4, Ариэль).

Индивидуальный взгляд на проблему, на какое-либо явление, обмен информацией между преподавателем и студентами, совместный поиск такой информации – это основы компетентностного подхода. Современным преподавателям сложно импровизировать в ходе занятий, придумывать новые методы, постоянно работать над повышением учебной мотивации студентов. Еще одна большая проблема – это междисциплинарная интеграция, не всегда можно договориться, согласовать тематику курсов по смежным дисциплинам. Преподаватели переживают за качество получаемого образования, особенно по базовым теоретическим дисциплинам, поскольку жалобы на современных студентов, их ответственность и мотивацию также встречались в ходе интервью.

#### **Включение студентов в планирование и организацию образовательного процесса**

Современное общество потребления предлагает особые образцы поведения, конструирует новые стили жизни. Образование входит в комплекс потребительских услуг, которые индивид может получать в обществе. Соответственно ожидания от процесса образования могут быть подвержены воздействию таких механизмов как мода, престижность.

Образование использует и механизм рекламы, создавая определенный образ успешного человека. Индивид в большей степени начинает самостоятельно определять приоритет тех или иных услуг и тем самым влияет на структуру образовательного процесса.

Однако специфика образовательных услуг состоит в том, что они не могут быть предоставлены только одной стороной, это всегда обоюдная, совместная деятельность по созданию услуги. Включение особенностей деятельности студента в группу факторов, влияющих на качество образования, к сожалению, сегодня встречается редко, но ряд авторов выделяют отношение студентов к учебе и их положительную мотивацию к обучению как важную позицию в обеспечении образовательного процесса (см. например, [4]).

На практике же мы сталкиваемся с тем, что студент сегодня, как бы повинуюсь общей логике, только оценивает процесс обучения и его условия, высказывает свое мнение по поводу удовлетворенности качеством преподавания отдельных дисциплин, образования в целом. В УрГПУ этот аспект представлен как один из элементов системы менеджмента качества вуза и входит в процесс «взаимодействия с потребителями». В Ариэльском университете проводится оценка качества работы преподавателя студентами, и эта оценка влияет на заработную плату преподавателя. В этой связи перед исследователями встает ряд вопросов, касающихся мнения студентов об их включенности в процесс формирования качества образования и о возможных способах влияния на качество образования со стороны студентов (таблица 3).

Как видно из таблицы, активная образовательная стратегия в большей мере характерна для израильских студентов и сохраняется, даже укрепляется к старшим курсам. Студенты екатеринбургских вузов на первое место поставили правильность выбора специальности и лишь затем отметили значимость собственной работы и проявления инициативы в учебе ими самими. Фактически выбор «правильной» специальности уступает активности самих студентов при суммировании 3 и 5 вариантов ответа (см. табл. 3). Проявление инициативы в учебе и затраты времени и сил на обучение в совокупности имеют довольно большой вес. При этом ответы студентов довольно стабильны, что свидетельствует о наличии сформированной личной позиции.

Студенты Ариэля оказались более законопослушны. Так, при ответах на вопрос «Что должен делать студент, чтобы получить хорошее образование», каждый третий израильский первокурсник ответил: «Просто выполнять указания преподавателей»

(будет справедливым отметить, что на третий курс так отвечает уже только каж-

дый пятый).

Таблица 3.

**Действия студента, необходимые для получения хорошего (качественного) образования, в % от количества опрошенных**

Варианты ответа	Ариэльский университет		УГМА		УрГПУ	
	1 курс	3 курс	1 курс	3курс	1 курс	3 курс
Поступить в престижный вуз	21,7	24,6	17,5	18,7	19,8	12,3
Просто выбрать «правильную» специальность	43,1	38,9	<b>55,8</b>	<b>47,2</b>	<b>57,0</b>	<b>55,1</b>
Большую часть времени и сил тратить на обучение (сидеть в библиотеке, читать специальную литературу, писать статьи)	<b>44,0</b>	<b>50,2</b>	45,0	50,5	35,7	36,4
Заводить полезные связи, знакомства	13,9	22,2	11,3	13,6	21,3	24,6
Постоянно проявлять инициативу в учебе	30,9	28,6	46,3	49,1	<b>52,1</b>	<b>47,6</b>
Просто выполнять все указания преподавателей	<b>31,4</b>	<b>22,2</b>	15,0	10,7	9,8	10,7

Мнение студентов об их включенности в процесс формирования качества образования на втором этапе проекта исследовалось более подробно. В анкету было включено несколько прямых вопросов о том, могут ли студенты влиять на качество своего образования и как именно. В целом, студенты уверены, что они могут влиять на качество получаемого образования (в Ариэле

таких 67,0%, в УГМА – 65,4%, в УрГПУ – 75,6%). При этом в Ариэльском университете затруднился с ответом каждый четвертый студент, а в екатеринбургских вузах – только каждый шестой. При выборе способов влияния на качество образования студенты всех вузов ставят на первое место вариант «Выбирать курсы по выбору (факультативы)» (см. таблицу 4).

Таблица 4.

**Возможности студентов повлиять на качество собственного образования, в % от опрошенных**

Варианты ответа	3 курс 2012 г.		
	Ариэль	УГМА	УрГПУ
Выбирать курсы по выбору (факультативы)	33,5	42,5	44,4
Выбирать темы курсовых и дипломных работ	27,6	33,6	34,2
Участвовать в работе студенческого совета	13,8	28,5	27,3
Выдвигать предложения по организации и содержанию учебного процесса	16,7	34,6	41,2
Менять программы обучения	5,9	13,6	5,3

Мы можем предположить, что решающим фактором влияния на качество образования для студентов исследуемых образовательных учреждений является наличие выбора, будь то выбор курса или выбор темы диплома. В большей степени уповают на эту необходимость те, кто собрался в магистратуру УрГПУ. Необходимо отметить, что данные, полученные по этому вопросу в УрГПУ, противоречивы. С одной стороны, студенты ставят на первое место этот вариант ответа, но, с другой стороны, по факту в вузе не всегда происходит выбор курса как такового, по крайней мере, отдельным студентом.

На втором месте у студентов Ариэля на первом месте вариант «Выбирать темы курсовых и дипломных работ». В екатеринбургских вузах этот вариант ответа стоит на третьем месте по популярности, а на втором – возможность выдвигать предложения по организации и содержанию учебного

процесса, что подтверждается значением проявления инициативы в образовательном процессе, о котором говорилось выше.

Представляет интерес сравнение ответов о возможном влиянии студентов на образовательный процесс и реальном использовании этих возможностей. В УрГПУ подчеркнули возможность выдвигать предложения по организации и содержанию учебного процесса 41,2% студентов, это один из наиболее популярных ответов. Однако большинство студентов ни разу не выдвигали предложений администрации вуза или преподавателям по изменениям, касающимся учебного процесса. Пользуются подобным правом не более трети студентов: в Ариэле – 32%; в УрГПУ – 29,7%, в УГМА – 24,9%. Можно предположить, что студенты УрГПУ видят такой вариант своего влияния на качество образования, но практически не пользуются им. Студенты Ариэля придают

меньше значения такому способу, но, судя по ответам, пользуются им чаще (почти каждый третий), чем более активные на словах российские студенты.

Причины расхождения мнений и действий могут быть совершенно разные и нуждаются в дальнейшем исследовании. Эти данные необходимы прежде всего для выяснения степени субъектности студентов в образовательном пространстве вуза. Соотношение мнений студентов, преподавателей и работников управления вузов по этому вопросу может оказаться крайне интересным и довольно противоречивым. Как пространство

вуза присваивается самими студентами? Или их вполне устраивает доминирование преподавателей и администрации вуза?

Противоречивость мнений студентов хорошо иллюстрирует ситуация с выбором курсов, которая была представлена на обоих этапах исследования. Студентам было предложено ответить на вопрос об оптимальном соотношении обязательных и элективных курсов в учебном плане. Таблица 5 позволяет зафиксировать значительное сходство в ответах студентов российских и израильских вузов.

Таблица 5.

**Предпочтения студентов при выборе курсов, в % от количества опрошенных**

Виды курсов	Ариельский университет		УГМА		УрГПУ	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Обязательные	63,7	66,6	69,9	74,2	<b>62,3</b>	<b>74,1</b>
По выбору	35,7	33,6	30,0	25,2	<b>37,3</b>	<b>25,2</b>

Студенты оказались довольно постоянны в своих предпочтениях. Студенты 1 и 3 курсов Израиля уверены, что элективные курсы должны составлять одну третью часть от всех. В Екатеринбурге несколько иная картина: на 3 курсе, хоть и немного, но уменьшается желаемая доля курсов по выбору и в том, и в другом вузе. Причин для этого может быть несколько: либо влияет позиция педагогов, которые довольно часто сомневаются в необходимости такого выбора, либо опыт собственного выбора был не совсем удачным (студентам фактически не предоставлялась никакая предварительная информация).

**Роль вуза в осмыслении студентом перспектив трудовой деятельности**

Ценность высшего образования обусловлена необходимостью подготовки к профессиональной деятельности, возможностью стать образованным человеком, интеллектуалом, потребностью в увеличении шансов карьерного роста и развитии личностных качеств. Несмотря на то, что доминирующей целью поступления в вуз является подготовка к будущей профессиональной деятельности, можно говорить о комплексной оценке значимости высшего образования. Так, студенты-первокурсники Израиля в большей степени нацелены на развитие своих личностных качеств, повышение общеобразовательного и культурного уровня, повышение шансов карьерного роста (см. таблицу 6). Следует отметить, что пять лет назад эти показатели у студентов Уральского государственного педагогического университета также были выше, но за последние годы прагматическая составляющая (подготовка к профессиональной деятельности, к выходу на рынок труда) возросла [1]. Правда, на 3 курсе ситуация изменяется, и расширенная картина причин получения высшего образования у студентов УрГПУ восстанавливается. Последовательность в ответах характерна только для студентов УГМА, поскольку вуз отличается конкретной специализацией.

рующей целью поступления в вуз является подготовка к будущей профессиональной деятельности, можно говорить о комплексной оценке значимости высшего образования. Так, студенты-первокурсники Израиля в большей степени нацелены на развитие своих личностных качеств, повышение общеобразовательного и культурного уровня, повышение шансов карьерного роста (см. таблицу 6). Следует отметить, что пять лет назад эти показатели у студентов Уральского государственного педагогического университета также были выше, но за последние годы прагматическая составляющая (подготовка к профессиональной деятельности, к выходу на рынок труда) возросла [1]. Правда, на 3 курсе ситуация изменяется, и расширенная картина причин получения высшего образования у студентов УрГПУ восстанавливается. Последовательность в ответах характерна только для студентов УГМА, поскольку вуз отличается конкретной специализацией.

Таблица 6.

**Возможности, предоставляемые высшим образованием, в % от количества опрошенных**

Возможности	Ариельский университет		УГМА		УрГПУ	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Подготовка к профессиональной деятельности	<b>57,4</b>	<b>45,8</b>	<b>79,2</b>	<b>79,0</b>	<b>69,5</b>	<b>52,9</b>
Развитие личностных качеств	<b>36,3</b>	<b>13,8</b>	<b>17,1</b>	<b>31,3</b>	<b>22,3</b>	<b>41,7</b>
Возможность стать образованным человеком, интеллектуалом	<b>35,6</b>	<b>10,3</b>	37,5	36,0	39,3	39,6
Увеличение шансов карьерного роста	<b>38,3</b>	<b>33,5</b>	22,5	21,0	23,5	31,0
Расширение круга общения, знакомство с новыми людьми	3,4	2,5	<b>27,1</b>	<b>17,8</b>	26,5	21,9
Возможность провести несколько лет интересно и весело	5,6	2,0	12,1	7,9	<b>18,3</b>	<b>9,6</b>

Оценки возможностей, предоставляемых высшим образованием, его связи с будущей профессиональной деятельностью во многом зависят от социально-демографических особенностей и жизненного опыта студентов. Важно отметить, что социальные портреты российских и израильских студентов существенно различаются. В России образовательные траектории, как правило, почти непрерывны – выпускники школ, получив общее среднее образование, стремятся продолжить обучение в учреждениях среднего и высшего профессионального образования, и средний возраст первокурсников составляет 17,3 года. В Израиле же доля первокурсников младше 20 лет составляет менее 10%. Израильская молодежь задумывается о продолжении образования только после армии, а многие и после длительного периода работы и/или отдыха в других странах. В итоге почти треть (28%) израильских первокурсников уже имеют опыт работы по специальности обучения, немногим более трети студентов имеют опыт работы не по специальности или вообще не работали (34% и 37%). Таким образом, по меньшей мере, треть израильских студентов делают вполне осознанный выбор в пользу той или иной специальности и достаточно четко представляют, чем смогут заниматься после окончания обучения, какие компетенции им необходимы будут в профессиональной деятельности.

Наличие данного опыта помогает студентам в выборе курсов для освоения, а также объясняет высокий интерес израильских студентов к прохождению практики параллельно с теоретическим обучением, работе в организациях, который сохраняется на всех курсах (38,3-38,4%). Интерес студентов УГМА к практической работе тоже достаточно высокий (49%), и активно поддерживается преподавателями: *«Чтобы заинтересовать студента, это мы уже поняли однозначно, нужно ходить к больным. Чем больше больных он увидит, тем у него больше загорается интерес. Потому что сидеть в учебной комнате, и там какие-то картинки рассматривать, или просто говорить о заболевании и не видеть его ни разу, это очень неинтересно»* (И11, УГМА).

Большинство российских студентов – вчерашние школьники, в их сознании значимость высшего образования формируется в большей степени с чужих слов – родителей, учителей, журналистов и т. п. И лишь к 3 курсу с началом освоения профессиональных дисциплин и после получения

первого практического опыта у них начинает формироваться собственное отношение к данному вопросу. И здесь роль вуза трудно переоценить: умение преподавателей гибко сочетать в рамках курса теорию и практику, показать возможности применения знаний в практической деятельности; организация практик таким образом, чтобы развить и закрепить интерес студента к профессии; предоставить студенту возможность почувствовать себя исследователем, изобретателем, специалистом – все это определяет оценку студентами своего актуального статуса, отношение к дальнейшей профессиональной деятельности и к своей будущей работе: *«Очень часто возникает ситуация на занятиях, особенно на практических занятиях, когда студенты приходят: «Доктор, эту тему мы знаем, эту тему можешь не преподавать, а вот ту, которую ты в прошлый раз преподавал, вот эту нам тему не мешало бы повторить, более подробно разъяснить. После того, как я рисую на доске задачу и говорю: «Ну, если вы знаете, то, пожалуйста, походи и реши». Выясняется, что далеко не все известно. И после каждого занятия они мне говорят одну ту же фразу, что мы в очередной раз убедились, что тебе удалось нас настроить на ту частоту, которая нужна и показать, что существуют еще дополнительные нюансы, которые мы не учитывали, не знали, не видели и не могли подозревать, что они существуют»* (И5, Ариэль).

Показательно в этом плане изменение значения развития личностных качеств в ходе обучения. Так у студентов УГМА при сохранении общей направленности на профессиональную подготовку (в 2010 г. – 79,2% и в 2012 г. – 79%), почти в 2 раза повысилось именно это значение (в 2010 г. – 17,1%, в 2012 г. – 31,3%). У студентов УрГПУ эти показатели еще выше, возможно, здесь играет роль понимание студентами высокого уровня динамики рынка труда. Развитие личностных качеств становится хорошей основой для высокой профессиональной мобильности.

Расплывчатые представления российских первокурсников о будущей профессиональной деятельности обуславливают существенную динамику в оценке перспектив трудовой занятости после окончания обучения. Так, на первом курсе около 2/3 студентов планируют в будущем работать по специальности, при этом каждый второй уверен, что легко найдет работу после окончания учебы.

Таблица 7.

**Жизненные планы студентов, в % от количества опрошенных**

Планы	Ариэльский университет		УГМА		УрГПУ	
	1 курс	3 курс	1 курс	3курс	1 курс	3 курс
Продолжать обучение в магистратуре, докторантуре	26,7	29,3	21,9	20,3	15,9	13,3
Работать по специальности	48,9	57,6	72,6	70,0	53,4	35,9
Работать не по специальности	2,6	2,0	0,8	1,9	14,4	23,2
Заниматься семьей	0,6	0,5	0,8	1,4	0,9	3,9
Пока не решил (а)	21,3	10,6	3,8	6,3	15,3	23,8

К старшим курсам более четко прослеживается влияние вуза на оценку перспектив трудовой деятельности. Доля студентов-медиков, планирующих работать по специальности и уверенных в том, что подобная работа для них найдется, остается высокой. В Израиле почти половина первокурсников планирует после окончания обучения работать по специальности, причем к старшим курсам эта доля немного возрастает. Сохранение доли желающих работать по специальности означает, что выбор был сделан правильно и первоначально имеющийся интерес не потерян за годы учебы, а стал еще более выраженным.

Студенты педагогического вуза не столь высоко оценивают востребованность своего образования: менее половины третькурсников уверены в наличии вакансий по специальности (49%) и лишь треть сохранили к третьему курсу желание работать по выбранной профессии (36%). Будет справедливым отметить, что в данном случае возможности самого вуза довольно ограничены, поскольку престиж профессии учителя в современном российском обществе оставляет желать лучшего. Тем не менее, третькурсники УрГПУ довольно оптимистичны, многие из них не сомневаются в том, что найдут работу (немного меньше на первом и почти половина на третьем курсе). Образование в педагогическом университете, развивающее коммуникабельность, эмпатию студентов может пригодиться не только в педагогике, но и во многих сферах коммуникаций и услуг.

Современная ситуация в образовании отражает сложность переходного периода, связанного с изменением педагогической парадигмы, информационной реальности общества в целом. Образовательные практики студентов и преподавателей меняются. В Израиле студенты старше, они более мотивированны в силу понимания своих целей, наши – вчерашние школьники, для них университет – это следующая «станция» на пути во взрослую жизнь. Выбор университета, академии, института, который они делают, может быть спонтанным. Тем больше груз ответственности на со-

трудниках вуза, в первую очередь преподавателях, задача которых не только учить, но и воспитывать будущих специалистов. Каждый вуз вынужден формировать собственную стратегию работы со студентами. Эта стратегия формируется не только направленно, но и в чем-то спонтанно, поскольку выбираются все возможные точки воздействия. По сути, стратегия вуза представляет собой смешение и изменение приоритетности следующих направлений.

1. *Практикоориентированность.* В данном случае выделяется УГМА. Студенты в данном вузе изначально нацелены на определенную профессиональную деятельность. Задача вуза – поддержать этот интерес и подкрепить его реальными профессиональными знаниями и умениями. Похожая ситуация наблюдается в Ариэльском университете, но там картина более размытая в силу опроса студентов различных специальностей – как технических, так и социально-гуманитарных.

2. *Повышение субъектности участников образовательного процесса.* В условиях, когда вуз превращается в открытое пространство для всех желающих, и массовое отчисление не особо успевающих студентов невозможно по финансовым соображениям, приходится поддерживать активность наиболее инициативных студентов. Так, среди респондентов УрГПУ особо выделяется группа тех студентов, которые собираются продолжать обучение в магистратуре. При сравнении ответов на вопросы именно эта группа более заинтересована в эффективности своего обучения. Для сравнения – такой разницы не наблюдается в УГМА.

3. *Развитие форм образовательной деятельности.* Реализация данной стратегии в большей степени выявлена за счет сопутствующих методов, так, в ходе наблюдений было выявлено, что в Ариэльском университете существуют дополнительные возможности для студентов разного уровня подготовки и изначальных способностей. Это разное время прохождения бакалавриата, наличие летнего семестра и т. п. Наличие подобных возможностей способствует тому, что студенту проще адаптироваться и

стать успешным в образовательном процессе. Российский вариант образовательного пространства, к сожалению, не отличается таким разнообразием.

На самом деле первые две составляющих можно обнаружить в стратегии каждого из выбранных вузов. Первоначальный замысел исследования предполагал выявление особенностей студентов двух стран.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Качество подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием: социологический мониторинг. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2006.
2. Семенова Т. В. Деятельность студента как один из факторов, влияющих на качество образования // VI Ковалевские чтения : мат-лы науч.-практ. конф., 11-12 ноября 2011 г. СПб., 2011. С. 951-953.
3. Уровень и образ жизни населения России в 1989–2009 годах: докл. к XII Междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 5–7 апр. 2011 г. М. : Высшая школа экономики, 2011.
4. Шереги Ф. Э., Харчева В. Г., Сериков В. В. Социологическое образование: прикладной аспект. М. : ЮРИСТ, 1997.

Впоследствии оказалось, что не менее важное значение имеет специфика самого вуза. По некоторым данным ответы студентов УГМА ближе к ответам респондентов из Ариэльского университета. Также в условиях ярко выраженной практикоориентированности становится более проблематичным преподавание социальных и гуманитарных предметов.

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



УДК 378.147.88  
ББК 4448.902.764

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Исхаков Ринад Хакимуллович,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: iskhak@list.ru

## **ПРАКТИКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** бакалавр; социально-педагогическая деятельность практика; профессионально-мобильная практика.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрываются противоречия между подготовкой бакалавров и их практической деятельностью, представлена профессионально-мобильная практика будущих бакалавров социальной сферы.

### **Iskhakov Rinad Hakimullovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Psychology, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **PRACTICE AS A BASIS OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL MOBILITY OF UNIVERSITY STUDENTS**

**KEY WORDS:** bachelor; socio-pedagogical work; practice; professionally-mobile practice.

**ABSTRACT.** The article reveals the contradictions between the preparation of bachelors and their practical activities, describes the professionally-mobile practice, the content of the practice-oriented activities in terms of institutions and competence approach in generating tasks for practice.

Сегодня в обществе существует объективная реальность – необходимость эффективной и мобильной профессиональной деятельности специалистов социальной сферы – социальных педагогов. С другой стороны, система подготовки не обеспечивает готовность выпускника к профессиональной деятельности в условиях динамично изменявшегося социального мира. Это проявляется в том, что темпы развития сферы профессиональной деятельности специалистов социальной сферы существенно выше, чем темпы развития профессиональной подготовки специалистов, поэтому система профессиональной подготовки кадров по социально-педагогической деятельности не успевает быстро реагировать на вновь появляющиеся процессы на рынке труда.

Данное противоречие обострилось в связи с ситуацией принятия нового федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [4]. Вузы заканчивают профессиональную подготовку специалистов по социальной педагогике. Вот уже третий год ведется подготовка по ФГОС ВПО, в котором социальная педагогика отнесена к направлению подготовки психолого-педагогического образования, профиль – психология и социальная педагогика.

Разрешение этих противоречий возможно при переходе от модели квалификационной подготовки, формирующей умения и навыки человека пассивно адаптироваться в окружающую профес-

сиональную действительность, к модели профессионального развития, где акцент переносится на активное, динамичное включение бывшего студента, но уже специалиста в систему реальной социальной картины общества и государства.

Изменения в системе профессиональной подготовки будущих специалистов по социально-педагогической деятельности могут осуществляться через реорганизацию практико-ориентированного обучения, в частности, проведение и организацию профессионально мобильной практики студентов.

Изучение психолого-педагогической литературы по организации практики будущих бакалавров социальной сферы позволило ввести такое определение. **Профессионально мобильная практика** – это вид учебной деятельности по профессиональному становлению студентов в производственных условиях с целью формирования профессионально-личностных качеств будущих бакалавров социальной сферы. Основной характеристикой профессионально мобильной практики является динамичность профессионального жизнеуществования студента в условиях учреждения, где он проходит практику [3].

Результатом прохождения всех видов практики являются сформированные компетенции, в которые структурно включены следующие составляющие: когнитивная (знание и понимание), деятельностная (практическое и оперативное / мобильное применение знаний) и аксиологическая.

**Структурирование  
содержание профессионально  
мобильной практики**

**1 курс – учебная практика.**

**Цель практики** – формирование первичных представлений о специфике социально-педагогической деятельности в учреждениях различной ведомственной подчиненности.

**Компетенции:**

**1) когнитивные:**

- знания о системе образования и системе социальных и социально-педагогических учреждений,

- формирование мировоззрения специалиста по социальной педагогике и социальной работе на уровне представлений и начальных знаний о социально-педагогической сфере, социальной помощи нуждающимся;

**2) деятельностная:**

- владеет умениями по наблюдению и анализа взаимодействий социального педагога и социального работника с детьми, сотрудниками и со специалистами;

- владеет умениями по контент-анализу основных управленческо-организационных документов учреждения: устав, положение, инструкции специалистов;

**3) аксиологическая:**

- первичное осознание социальной значимости данной профессии;

- первичное осознание себя в этой профессии;

- осознание своего личностного потенциала по освоению этой профессии.

**1 курс – психолого-педагогическая практика.**

**Цель практики** – развитие социально-коммуникативных компетенций взаимодействия с человеком (ребенком) попавшим в трудную жизненную ситуацию.

**Компетенции:**

**1) когнитивные:**

- знания об организационной и содержательной составляющей проведения воспитательного мероприятия;

- знания о культуре коммуникативного взаимодействия и социальных взаимоотношениях;

- знания бесконфликтного и конструктивного общения;

**2) деятельностная:**

- знания об организационной и содержательной составляющей проведения воспитательного мероприятия;

- знания о культуре коммуникативного взаимодействия и социальных взаимоотношениях;

- знания бесконфликтного и конструктивного общения;

**3) аксиологическая:**

- осознание личностной мотивации на общение, взаимодействие с людьми с определенными проблемами;

- осознание уровня эмоциональной терпимости к людям разной возрастной и социальной категории.

- осознание уровня способности управления своими эмоциями и настроением.

**2 курс – психолого-педагогическая практика.**

**Цель практики** – развитие умений организовывать и осуществлять воспитательную, социальную и здоровьесберегающую работу с детьми разного возраста и состояния здоровья в условиях временного детского коллектива – летнего оздоровительного лагеря.

**Компетенции:**

**1) когнитивные:**

- знания о самостоятельной организации жизни и деятельности детского коллектива;

- знания об организационной и содержательной составляющей проведения воспитательного мероприятия в условиях летнего оздоровительного лагеря;

- знания о культуре коммуникативного взаимодействия и социальных взаимоотношениях;

**2) деятельностная:**

- умение в кратчайшие сроки создать сплоченный детский коллектив в условиях загородного оздоровительного лагеря;

- умение педагогически целесообразно организовывать отдых детей в условиях летнего оздоровительного лагеря;

- уметь сформировать продуктивные взаимоотношения и взаимодействие с детьми, сотрудниками и со специалистами в условиях летнего оздоровительного лагеря;

- уметь вести систематическое и системное наблюдение за детьми в различных организационно-деятельностных ситуациях в условиях летнего оздоровительного лагеря;

- овладевать умениями по организации детского временного коллектива условиях летнего оздоровительного лагеря;

- овладеть педагогическими технологиями организации и проведения воспитательных мероприятий и творческого досуга детей в условиях летнего оздоровительного лагеря;

- овладевать навыками социометрии и построения социограмм детского временного коллектива условиях летнего оздоровительного лагеря;

**3) аксиологическая:**

- осознание роли коллектива в воспитании человека;

- пониманию в актуальности в выстраивании социетальных и психоментальных связей между членами детского коллектива.

**3 курс – социально-педагогическая практика.**

**Цель практики** – овладение различными социально-педагогическими целесообразными технологиями по оказанию помощи различным категориям населения.

**Компетенции:**

**1) когнитивные:**

- знает закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях;

- знает рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать профессиональные социально-педагогические задачи;

- знает основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов;

**2) деятельностная:**

- умеет организовать мероприятия по развитию и социальной защите ребенка;

- умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки;

- умеет организовать мероприятия по развитию и социальной защите ребенка;

- умеет выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства;

- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

- владеет средствами самостоятельно-го, методически правильного использования здоровьесберегающих технологий и методов, готов к достижению должного уровня своей физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности;

- владеет методами социальной диагностики;

**3) аксиологическая:**

- формирование уверенности в способности реализации социально-педагогических технологий;

- формирование доверия к себе как потенциальному специалисту в сфере социальной защиты и помощи.

**4 курс – практика в школе.**

**Цель практики** – изучение, усвоение логики социально-педагогического

управления в условиях образовательных учреждений.

**Компетенции:**

**1) когнитивные:**

- знает различные теории обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для учащихся младшего школьного, подросткового и младшего юношеского возрастов;

- знает рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать социально-педагогические задачи в условиях образовательных учреждений;

- знает, как создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в школе;

- способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам социально-психического развития детей;

**2) деятельностная:**

- умеет организовать эффективное взаимодействие с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в учебной и внеучебной деятельности;

- умеет выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка;

- умеет проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения ребенка;

- умеет осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками;

- умеет осуществлять социально-психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей.

- владеет комплексом мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей к обучению в основной школе;

- владеет методиками диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ;

- владеет методикой сбора данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками;

- владеет методами эффективного взаимодействия с родителями, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития учеников;

**3) аксиологическая:**

- рефлексия личного индивидуального опыта школьного жизнесуществования на формировании своей личности;

- осознание личностного развития человека в период школьной жизни;

- понимание процесса социализации как процесса формирования социально зрелой личности.

#### **4 курс – комплексная практика.**

**Цель практики** – интеграция теоретических знаний и практических умений и навыков на рабочем месте.

#### **Компетенции:**

##### **1) когнитивные:**

- знает научно обоснованные методы и современных информационных технологий в организации собственной профессиональной деятельности;

- знает принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания;

- знает рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать социально-педагогические задачи;

- знает основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;

- знает утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи;

- знает нормативные документы и знание предметной области в культурно-просветительской работе;

##### **2) деятельностная:**

- умеет применять качественные и количественные методы в социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях;

- умеет организовать проведение социально-психологического (диагностического) обследования детей с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов;

- умеет проводить дифференциальную диагностику для определения различных типов отклонений;

- умеет проводить социально-психологические обследования детей с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями разного возраста с использованием рекомендованного инструментария, включая первичную обработку результатов и умение формулировать социально-психологическое заключение;

- умеет собрать и подготовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме учреждения;

- умеет проводить коррекционно-развивающие занятия по рекомендованным методикам;

- владеет навыками разработки индивидуальных траекторий развития детей и подростков;

- владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами;

- владеет научно-стилевой культурой грамотного формулирования и высказывания своих мысли в письменной и устной форме;

- владеет методикой сбора данных об индивидуальных особенностях детей;

##### **3) аксиологическая:**

- сформированность ценности данной профессии для общества, государства;

- сформированное личностное видение и осознание себя в сфере этой профессиональной деятельности;

- сформированность профессионального оптимизма по поводу себя как специалиста.

При реализации рабочих программ по практике ГОСов (1995, 2000, 2005 годов) изначально для организаторов практики было важно выполнение студентами рабочих заданий по практике, то есть вся практика осуществлялась через выполнение / исполнение студентом того или иного задания.

При новом предлагаемом подходе организации практики важно знать, что происходит с самим студентом при выполнении того или иного задания, как он профессионально и личностно изменяется в период прохождения практики. Меняется акцент: не от задания к заданию, а от одного профессионального состояния к другому с более высоким уровнем сформированных компетенций. Каждое выполненное задание должно давать приращение на личностном, профессиональном и социальном уровне. Студент профессионально динамично существует в зависимости от заданной учебно-производственной ситуации: в контексте рабочих программ по практике или в контексте ситуационной производственной необходимости, сформулированной конкретным специалистом данного учреждения, который является для студента-практиканта методистом по практике.

В настоящее время в системе высшего профессионального образования России идет активное научно-методическое наполнение содержания профессиональной подготовки бакалавров и магистров. В связи с этим очень важно найти свое понимание профессионального становления студентов как специалистов социально-педагогической сферы.

Наш многолетний опыт проведения профессионально мобильной практики подготовки специалистов в течение 7 лет (5 лет по ГОС-2005 и 2 года по ФГОС-2010)

свидетельствует об эффективной адаптации студентов после выпуска к социально-педагогической деятельности.

При этом происходит гармоничное соединение положительного опыта прошлого с перспективным будущим.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Альбрехт Н. В. Деятельностно-ориентированное обучение как средство формирования профессиональной мобильности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург. 2009.
2. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : моногр. М. : ВЛАДОС, 2010.
3. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: монография. М. : ВЛАДОС, 2008.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010 г. N 200).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова.

**Казаева Евгения Анатольевна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии и социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: kazaevaevg@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА ПАРТИСИПАТИВНЫХ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** метод; партисипативность; партисипативные методы; гражданская позиция.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрена проблема применения партисипативных методов развития гражданской позиции будущего учителя. Проведен анализ понятий «метод», «партисипативные методы». Показана роль партисипативных методов при взаимодействии педагога и студентов.

**Kazaeva Evgenia Anatolyevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Psychology and Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**APPLICATION OF PARTICIPATION METHODS OF DEVELOPMENT OF ACTIVE CITIZENSHIP OF FUTURE TEACHERS**

**KEY WORDS:** method; participation; participation methods; citizenship.

**ABSTRACT.** The article describes the problem of participation methods of development of active citizenship of future teachers. The notions of “method” and “participation methods” are analyzed. The role of participation methods of student-teacher interaction is presented.

Применение партисипативных методов развития гражданской позиции будущего учителя модифицирует стиль поведения работника образовательной среды, является его главным индикатором и нацелено на аннулирование традиционно существующей авторитарной системы отношений преподавателя и студента, один из которых выступает в качестве опытного и компетентного наставника, а другой – в роли заинтересованного партнера. В итоге резко сокращается дистанция между преподавателем и обучаемым, осуществляется перевод их взаимоотношений из «субъект-объектных» в «субъект-субъектные», которые открывают возможность для самореализации студента – будущего специалиста – уже в условиях вуза.

Метод (от греч. слова *metodos* – буквально: путь к чему-либо) означает способ достижения цели, определенным образом упорядоченную деятельность. Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения. Методы обучения являются одним из важнейших компонентов учебного процесса. Понятие «метод», как известно, применяют прежде всего в широком общеметодологическом плане, когда говорят о методе диалектического материализма, который противопоставляется идеалистическому, метафизическому методу познания действительности.

Только метод диалектического материализма является подлинно научным основанием для объективного описания и эффективного применения на практике всех других методов человеческой деятельности, в частности, методов обучения. Поскольку методы обучения могут рассматриваться в разных аспектах, то вполне естественно существование нескольких подходов к их классификации. Методы подразделяют по источникам передачи и характеру восприятия информации на словесные, наглядные и практические (С. И. Перовский, Е. Я. Голант). В зависимости от основных дидактических задач, реализуемых на данном этапе обучения, выделяют методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений, навыков (М. А. Данилов, Б. П. Есипов). В соответствии с характером познавательной деятельности учащихся по усвоению содержания образования выделяют такие методы, как объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, или эвристический, и исследовательский (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер). Предложены классификации, в которых сочетаются методы преподавания с соответствующими методами учения: информационно-обобщающий и исполнительский, объяснительный и репродуктивный, инструктивно-практический и продуктивно-практический, объяснительно-побуждающий и частично-поиско-

вый, побуждающий и поисковый (М. И. Махмутов). Все чаще применяются подходы к классификации методов обучения одновременно по источникам знаний и логическим обоснованиям (Н. М. Верзилин), по источникам знаний и уровню самостоятельности учащихся в учебной деятельности (А. Н. Алексюк, И. Д. Зверев и др.). В. Ф. Паламарчук и В. И. Паламарчук предложили модель методов обучения, в которой в единстве сочетаются источники знаний, уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся, а также логический путь учебного познания. Классификацию, в которой рассматриваются четыре стороны методов – логико-содержательная, источниковая, процессуальная и организационно-управленческая, – предложил С. Г. Шаповаленко.

В современных условиях созрели реальные возможности для обобщения и систематизации представлений о методах обучения на основе методологии целостного подхода к деятельности. Поскольку в советской психологии общепринято теперь рассматривать мышление как живую человеческую деятельность, имеющую то же принципиальное строение, что и деятельность практическая (А. Н. Леонтьев), то представляется необходимым при описании методов обучения непосредственно исходить из теории деятельности человека. При целостном подходе необходимо выделить три большие группы методов обучения: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности. В каждой из трех групп методов отражается взаимодействие педагогов и учащихся. Организаторские влияния учителя сочетаются здесь с осуществлением и самоорганизацией деятельности учащихся. Стимулирующие влияния педагога ведут к развитию мотивации учения у школьников, т. е. внутреннего стимулирования учения. Контролирующие действия учителей сочетаются с самоконтролем учащихся.

Наличие различных точек зрения на проблему классификации методов отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Все более четко обозначается многосторонний, комплексный подход к характеристике их сущности. Считаю, что партисипативные методы имеют важное значение.

Партисипативные методы рассматриваются нами как способы организации управленческого взаимодействия, побуждающие субъектов образовательного процесса к деятельности, направленной на дос-

тижение более высокого уровня компетентности студентов вузов. А *партисипативные методы развития гражданской позиции будущего учителя* – это способы, используемые преподавателем для включения будущих учителей в совместную кооперативную деятельность, построенную на паритетных началах, нацеленную на развитие гражданской позиции обучающихся [3].

Заметим при этом, что слагаемыми партисипативности являются совместное принятие и исполнение решений, предоставление возможности каждому обучаемому быть деятельностным на всех этапах подготовки, принятия, реализации, контроля и оценки решения в области гражданского образования; диалог между субъектами образовательного процесса, основанный на паритетных началах; поиски согласия, достижение консенсуса; активная позиция участников образовательного процесса; опора на высшие мотивы студентов – стремление к сопричастности, признанию, самовыражению и т. д. [3].

В связи с тем, что партисипативные методы являются, по сути, методами взаимодействия двух и более участников образовательного процесса, для решения задачи развития гражданской позиции будущего учителя мы вслед за Е. Ю. Никитиной [4] классифицировали их по средствам влияния субъектов образования на принимаемые решения в данной области, способам принятия этих решений, целевому назначению совместной деятельности преподавателя и студента, по признаку формализации используемого аппарата (таблица 1).

Положив в основу классификации средства влияния студентов на разрешение учебно-познавательных задач и заданий, можно выделить косвенные и прямые средства. Косвенные средства не требуют непосредственного общения преподавателя и студентов друг с другом. При этом воздействие на принятие решений в исследуемой области оказывается опосредованным. Подобные средства не предписывают прямо каких-либо действий: например, это выражение мнения будущих специалистов в опросах, анкетах, путем голосования и т. д. Прямые средства применяются в процессе непосредственного общения преподавателя и будущих специалистов в различных конфигурациях в ходе совместной деятельности. Как правило, это консультация, совет, убеждение, рекомендация, собеседование, просьба и т. п. [3].

По целевому назначению совместной деятельности в ходе совместного решения проблем можно дифференцировать следующие методы подготовки решений: информационно-совещательные, принятия и

согласования решений, методы реализации решений, их контроля и оценки. Консультация – метод информирования, интеллектуального обмена студентов между собой и преподавателем. По форме консультация может быть организована как собеседование, информационное совещание, лекция и т. п. При этом консультируемый активен, его задача – эффективное слушание, понимание, уточнение информации. В практике широко используются методы дискуссии, полемики и др., которые вовлекают обучающихся в личностное принятие социаль-

но ориентированной ситуации, требуют, чтобы будущие специалисты размышляли, оценивали факты, приводили аргументы, внимательно слушали других. Подобные методы характеризуются субъективной деятельностью участников, когда каждый участник имеет возможность проявить индивидуальные качества и зафиксировать свое «я» не только в воображаемой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений: «личность – личность», «личность – группа», «личность – преподаватель» [3].

Таблица 1.

**Партисипативные методы развития гражданской позиции будущего учителя**

<b>Основание классификации</b>	<b>Виды партисипативных методов</b>	<b>Партисипативные методы</b>
Средства влияния субъектов образования на принимаемые решения	методы косвенного соуправления; методы прямого соуправления	опросы, анкетирование, голосование, консультация, совет, убеждение, рекомендация, собеседование, просьба и др.
Целевое назначение совместной деятельности преподавателя и студента	информационно-совещательные методы; методы принятия и согласования решений; методы реализации решений; методы контроля и оценки решений	дискуссия, дебаты, полемика, собеседование, информационное совещание, взаимообучение, творческие отчеты, стенд-доклады и др.
Признак формализации используемого аппарата	формальные методы; эвристические методы; методы экспертных оценок; рационально-аналитические методы	ранжирование, рейтинг, «мозговой штурм», дидактические игры, аналогия, имитационное моделирование, case-study, компромиссное согласование, «ринги» и др.

Среди методов принятия решений по признаку формализации используемого аппарата выделяют следующие: формальные (статистические, экономико-математические), эвристические («мозговой штурм»), ролевые игры, аналогия, имитационное моделирование и др.), методы экспертных оценок, рационально-аналитические методы (компромиссного согласования, «ринги» и др.).

Одним из наиболее эффективных способов активизации устного общения в процессе гражданского образования является использование ролевых и деловых игр [2, с. 25], отражающих процесс постепенного перехода от традиционного типа обучения к новому типу обучения, задающему контекст будущей профессиональной деятельности специалиста. Такой метод воссоздает предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и усиливает развивающий, социально ориентированный характер образовательного процесса в вузе. Тема игры определяется в соответствии с учебной программой при подготовке специалиста. Предмет игры составляют моделирование будущей про-

фессиональной деятельности обучаемых и управление как процессом осуществления самой профессиональной деятельности, так и принятием необходимых профессиональных решений. Все это позволяет определить условия деятельности, которые будут моделироваться в игре, сферу и место деятельности, содержание учебного материала, роли и функции участников игры.

Для осуществления коллективного контроля и оценки широко используются методы творческих отчетов, открытых мероприятий и т. д., представляющие собой кооперативную деятельность, суть которой состоит в объединении усилий субъектов образования для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей. Отношения участников кооперативной деятельности строятся по принципу гласного или негласного договора (контракта), который объединяет индивидуальные интересы участников на основе формальных или неформальных соглашений между ними, и характеризуются следующими параметрами: а) наличием единой личностно ориен-



тированной цели деятельности, основанной на индивидуальных мотивах, интересах и стремлениях; б) специальной организацией с разделением функций и ролей между участниками в зависимости от их компетенции, цели, средств и условий ее достижения; в) наличием руководства в лице одного из участников со специальными полномочиями или нескольких, среди которых распределены функции; г) пространственным и временным соприсутствием участников, создающим возможность непосредственного личного контакта между ними, в том числе обмена действиями и информацией; д) взаимосвязью и взаимозависимостью участников с процессом и с конечным результатом совместной деятельности; е) возникновением в процессе работы межличностных отношений, изначально обусловленных содержанием совместной деятельности или влиянием на ее течение и результат ранее сложившихся отношений.

В ходе такого взаимодействия происходит обмен интеллектуальными и духовными ценностями – идеями, знаниями, опытом, наблюдениями, выводами, вопросами. Одним из наиболее продуктивных является метод взаимного компромиссного согласования, который по форме может быть реализован в ходе совещания, беседы, специально организованных переговоров, работы с изложенными письменно (на бумажных, электронных или других носителях) мнениями, организационно-деятельностной или ролевой игры и т. д. Его суть состоит в том, что два или более участника образовательного процесса в ходе совместной работы приходят к единому мнению, достигают консенсуса. Главная установка при согласовании направлена на достижение компромисса, решение делового вопроса усилиями всех сторон. Алгоритм согласования в общем случае состоит из следующих этапов: а) изложения студентами своих позиций по обсуждаемому вопросу; б) уточнения и понимания позиций (вопросы других участников на понимание, парафраз и т.п.); в) выявления и обсуждения продуктивных и негативных сторон каждой позиции; г) определения общих моментов и основных расхождений, их причин; д) определения подходов к компромиссу, поиска оптимального (компромиссного) варианта (при этом внутри данного алгоритма может происходить многократное повторение этапов); е) окончательного выбора взаимосогласованного варианта [3].

К числу партисипативных методов на основе кооперации относятся и метод взаимообучения. Для его реализации возможны индивидуализированные формы (пара «студент – студент», «студент – преподава-

тель») и групповые. Данный метод может быть реализован в виде ситуативных диалогов, бесед, консультаций, обмена и обсуждения идей, проведения исследований, апробации рекомендаций и т. д. При этом все участники содействуют друг другу, осуществляя взаимообмен духовными (интеллектуальными) и материальными ценностями. Границы проникновения в деятельность друг друга определяются по взаимному согласию.

Весьма эффективным оказывается, по нашему мнению, метод обучения в команде. В данном варианте реализации обучения на основе сотрудничества особое внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы, что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с членами своей группы при работе над иноязычным материалом, подлежащим изучению. Таким образом, задача каждого члена команды состоит в том, чтобы он овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки, и при этом вся команда должна знать, чего достиг каждый. Индивидуальная ответственность каждого обучаемого означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех обучаемых в команде следить за успехами друг друга и всей команды, приходить на помощь в усвоении и понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме [3].

Еще один вариант организации обучения на основе кооперации был разработан профессором Э. Аронсоном и получил название «Jigsaw» [1, с. 45], что в переводе с английского означает «ажурная пила, машинная ножовка». Обучаемые организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разделен на фрагменты (логические блоки). Каждый член группы находит материал по своей подтеме. Затем обучаемые, изучающие один и тот же вопрос, но работающие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией. В итоге все возвращаются в свои группы и обучают всему новому членов своей группы, которые, в свою очередь, рассказывают о своей части задания. Общение ведется на иностранном языке. Обучаемые заинтересованы в том, чтобы их одноклассники выполнили свою задачу, так как это может отразиться на общей итоговой оценке. На заключительном этапе, который проводится фронтально, преподаватель просит любого обучаемого в команде ответить на вопрос по данной теме. Обучаемые одной группы вправе дополнять ответ

своего товарища, так как дополнения принимаются во внимание при общем зачете.

В 1986 году Р. Славином был разработан вариант данного метода под названием «Jigsaw-2» [1, с. 48], который предусматривает работу в группах по 4-5 человек. При этом вся группа работает над одним и тем же материалом, например, знакомится с базовым текстом по одной из тем. Каждый член группы получает свою подтему, которая разрабатывается им особенно тщательно, и становится экспертом по данному вопросу. Затем эксперты из разных групп встречаются и обмениваются информацией. В конце цикла каждый обучаемый проходит индивидуальный контроль, и все результаты суммируются.

Подводя итоги, отметим, что в результате систематической и целенаправленной работы в сотрудничестве можно значительно повысить активность будущего учителя на занятии, сформировать его гражданскую позицию. При этом преподаватель осваивает новую роль – организатора учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности обучаемых. У него появляется значительно больше возможностей дифференцировать процесс обучения, использовать потенциал межличностной коммуникации обучаемых в процессе гражданского образования.

Для осуществления коллективного контроля и оценки широко используются методы творческих отчетов, открытых мероприятий, защиты результатов экспериментальной работы. Особую популярность приобретает метод взаимоконтроля и самооценки будущих специалистов. Взаимоконтроль и самооценка являются методами привлечения студентов к реализации контрольно-диагностической функции педагогического управления коммуникативным образованием обучаемых, которые применимы к установлению соответствия

между реальной картиной учебно-познавательной деятельности будущих специалистов и желаемой (запланированной в конкретных целях), между промежуточным и итоговым контролем. При этом предпочтительна постановка интегративной цели, предусматривающей не только контроль, но и взаимообучение. Анализ научно-методической литературы, обобщение эффективного педагогического опыта, результаты собственного исследования показали предпочтительность следующего порядка организации взаимоконтроля и самооценки студентов:

1) совместная разработка критериев оценки, опорной карты для осуществления контроля с указанием основных подлежащих проверке моментов;

2) определение формы контроля – учебное занятие, собеседование и др.;

3) составление плана контрольного мероприятия (день, тема, учебная группа и т.п.);

4) консультирование проверяемых студентов, в том числе по подготовке к контрольному мероприятию;

5) проведение контрольного мероприятия;

6) обсуждение (анализ) контрольного мероприятия с помощью опорной карты и его оценка по разработанным показателям эффективности.

Резюмируя изложенное, заметим, что применение партисипативных методов развития гражданской позиции будущего учителя способствует развитию более высокого уровня гражданской активности обучаемых, доступности социально-политической и гражданско-правовой информации, формированию доброжелательной рабочей атмосферы, стимулированию включения обучаемых в «участие» на основе паритетности и межличностной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Громов И. А. Западная социология. СПб. : Ольга, 1997.
2. Каган М. С. Игровая кладовая. Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2004.
3. Казаева Е. А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя : моногр. М. : ВЛАДОС, 2010.
4. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы : моногр. М. : МАНПО, 2006.

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

УДК 81'42:378.147  
ББК Ш105.51р

ГСНТИ 16.21.33; 16.21.55

Код ВАК 10.02.19; 10.02.04

### **Камышева Ольга Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и методики его преподавания, Шадринский государственный педагогический институт; 641871, г. Шадринск, Курганская обл., ул. Красноармейская, д. 89, к. 101; e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru.

#### **ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ И АНАЛИЗА МУЗЫКАЛЬНЫХ МЕТАФОР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** музыкальные метафоры; интерпретация текста; когнитивная лингвистика; стилистика; стилистические средства.

**АННОТАЦИЯ.** Предлагаются методики анализа музыкальных метафор в художественном тексте. Систематизация и интерпретация музыкальных метафор рассматривается с точки зрения когнитивной лингвистики и традиционной стилистики на материале романа Дж. Голсуорси «Собственник».

### **Kamysheva Olga Sergeyevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of the English language and Teaching Methods of the English Language, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk, Russia.

#### **PROBLEMS OF SYSTEMATIZATION AND ANALYSIS OF MUSICAL METAPHORS AT CLASSES IN TEXT INTERPRETATION IN HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOL**

**KEY WORDS:** musical metaphors; text interpretation; cognitive linguistics; stylistics; stylistic devices.

**ABSTRACT.** In the article the methods of analysis of musical metaphors are represented. The systematization and interpretation of musical metaphors in the novel "The man of Property" by J. Galsworthy are regarded from the point of view of cognitive linguistics and stylistics.

Основная цель практических занятий по лингвистическому анализу и интерпретации художественных текстов в педагогическом вузе состоит в том, чтобы научить студентов использовать теоретические знания на практике для более глубокого и полного понимания текста. При этом важной проблемой является процесс систематизации и интерпретации анализируемых метафор. В данной статье предлагаются способы систематизации и лингвистического анализа музыкальных метафор на материале романа Дж. Голсуорси «Собственник».

Лингвистический анализ следует начать с рассмотрения понятия музыкальной метафоры. Под музыкальными метафорами следует понимать метафоры, которые позволяют, с одной стороны, передать музыкальное искусство (звучание, музыкальный инструмент, образ музыканта, игру на музыкальных инструментах). С другой стороны, такие метафоры через музыкальные ассоциации отражают объекты, явления и процессы окружающего мира. Музыкальные метафоры играют важную роль: помогают автору раскрыть образ героя, описать окружающую обстановку и кульминационные моменты. Такие метафоры украшают контекст, делая его более живым и привлекательным для читателя.

С точки зрения когнитивной лингвистики метафора определяется как способ представления одной области через призму другой. Это позволяет перенести из «облас-

ти-источника (source) в область-мишень (target) те когнитивные структуры, в терминах которых структурировался опыт, относящийся к области-источнику» [4, с. 171]. Ранее [3] указывалось, что в художественной литературе музыка может выступать как сфера-магнит, так и сфера-источник. Таким образом, в зависимости от использования ментальной сферы музыкальные метафоры можно условно разделить на две группы: метафоры со сферой-магнитом «Музыка» и метафоры со сферой-источником «Музыка». При анализе концептуальных метафор необходимо использовать теорию метафорического моделирования, выделяя систему фреймов и слотов [11].

#### **1. Метафоры со сферой-магнитом «Музыка»**

Метафоры со сферой-магнитом «Музыка» позволяют описать музыкальное искусство через привычные ассоциации. Как показывает исследование, в романе Дж. Голсуорси «Собственник» внимание чаще всего фокусируется на звучании музыки, реже на музыкальном инструменте и исполнителе. Таким образом, выделим три основные фреймы-магниты: звучание музыки, музыкальный инструмент и музыкант. Рассмотрим каждый из них подробно.

1.1. *Фрейм-магнит «Звучание музыки».* Музыкальные вкрапления встречаются на протяжении всего романа. Дж. Голсуорси подробно характеризует музыкальное звучание, акцентируя внимание на темпе,

характере, ладе, виде звучащей мелодии, а также на силе воздействия музыки на слушателя. При этом сфера-источник «Человек» является наиболее востребованной.

1.1.1. Слот «Темп». Звучание музыки может «перемещаться» в пространстве, отражая темп мелодии. Так, метафора неторопливого горизонтального движения передает размеренный темп колокольного звона. Смотрите: «*Pigeons were cooing, and from afar on the warm breeze came the rhythmic chiming of church bells*» [2, с. 67].

1.1.2. Слот «Характер». Музыка может быть реализована в метафоре характера: звучание оперы «Кармен» становится «капризным». Скачок мелодии из нижнего в верхний регистр представлен как движение вверх. Смотрите: «*The opera that evening was "Carmen", and he chose the last entr'acte to break the news, instinctively putting it off till the latest moment. She took it quietly, queerly; in fact, he did not know how she had taken it before the wayward music lifted up again and silence became necessary*» [2, с. 373].

1.1.3. Слот «Вид музыкального произведения». В метафорической картине мира музыка обладает внешностью и возрастом: старинный вальс шарманки наделяется чертами пожилого и старомодного человека. Смотрите: «*The sunlight still showered on the plane-trees, and in the breeze their gay broad leaves shone and swung in rhyme to a barrel organ at the corner. It was playing a waltz, an old waltz that was out of fashion*» [2, с. 243].

1.1.4. Слот «Лад». Звучанию музыки может быть свойственно настроение, что позволяет передать мажор или минор. Например, минорный лад «Хабанеры», звучащей в голове старшего Форсайта, изображен в метафоре грустного настроения. Смотрите: «*He was wakeful and that wretched Habanera kept throbbing in his head*» [2, с. 374].

1.1.5. Слот «Психологическое и физическое воздействие». Музыка обладает силой, которая может психологически и физически воздействовать на слушателя. Звуки вальса, издаваемые старой шарманкой, метафорически гипнотизируют Сомса. Смотрите: «*Soames turned, took a cigarette from the carven box, and walked back to the window. The tune had mesmerized him*» [2, с. 244]. Музыкальное искусство и живопись применяют физическое насилие к старшему Форсайту. Они «проникают» ему под ребра и «расплавливают» сердце. Смотрите: «*Of late years he had been seduced by Chopin, just as in painting he had succumbed to Botticelli... It was, behind a veil; their poetry hit no one in the face, but slipped its fingers under the*

*ribs and turned and twisted, and melted up the heart*» [2, с. 345].

Таким образом, звучание музыки метафорически приобретает человеческие черты: оно перемещается в пространстве, обладает внешностью, характером, настроением, а также психологически и физически воздействует на слушателя.

1.2. Фрейм-магнит «Музыкальный инструмент». В редких случаях Дж. Голсуорси обращается к описанию музыкальных инструментов. Однако низкая частотность подобных метафор не позволяет выделить слоты. Так, звенящие колокола метафорически практикуются в своем мастерстве. Смотрите: «*From far in the clear air the bells of the church where he and Irene had been married were pealing in "practice" for the advent of Christ*» [2, с. 329].

1.3. Фрейм-магнит «Музыкант». Метафоры музыканта также являются мало-частотными. Ирен, исполняя гениальную музыку Ф. Шопена, очаровывает пожилого Форсайта. Герой сравнивает ее с ангелом. Смотрите: «*He opened his eyes. Beautiful piece; she played well – the touch of an angel!*» [2, с. 345].

Таким образом, в метафорической картине мира Дж. Голсуорси при описании музыкального искусства наиболее детально представлено музыкальное звучание. Писатель акцентирует внимание читателя на темпе, характере, высоте звука, а также ладе и виде мелодии. Кроме того, описывается влияние звучащей музыки на слушателя. Можно предположить, что доминирование антропоморфной метафоры обусловлено желанием автора передать музыкальное звучание максимально просто и доступно, не употребляя специальной терминологии. В единичных случаях Дж. Голсуорси обращается к метафорам музыкального инструмента и музыканта, что, возможно, говорит о второстепенной роли инструмента и исполнителя в музыкальном искусстве с точки зрения обывателя.

## 2. Метафоры

### со сферой-источником «Музыка»

Метафоры со сферой-источником «Музыка» позволяют описать окружающий мир посредством музыкальных образов. Дж. Голсуорси характеризует три основные ментальные сферы-магниты «Человек», «Природа» и «Артефакт». Опишем каждую из них.

2.1. Фрейм-магнит «Человек». Репрезентируя человека, писатель чаще всего фокусирует внимание на голосах героев, реже на чувствах и мыслях.

2.1.1. Слот «Голос». Так, присоединение к разговору рассматривается как звон в колокола: «*Euphemia Forsyte, who happened to be in the room – she had come round to*

*borrow the Rev. Mr. Scoles' last novel, "Pasion and Paregoric", which was having such a vogue – **chimed in***» [2, с. 152].

2.1.2. Слот «Чувства». Чувство раскаяния пожилого Форсайта по отношению к сыну Джолиону и его семье показано через детскую песенку, которая реализуется в метафоре аккомпанемента:

*"I and my horses and men you know,  
Indeed, the whole turn-out have cost a pot.  
But we were worth it every penny. Look  
At Master and at Missis now, the dawgs!  
Ease with security – ah! that's the ticket!"*

*And such, as everyone knows, is **fit accompaniment** for a perambulating Forsyte* [2, с. 172].

Таким образом, метафоры со сферой-источником «Музыка» помогают писателю наиболее точно передать звучание голосов и чувства героев.

2.2. Фрейм-магнит «Природа». Описывая природный мир, Дж. Голсуорси фокусирует внимание преимущественно на певчих птицах. Так, щебет дрозда рассматривается как прерванная песня: «*In extremely practical form, he thought of travel, of his wife's costume, the children's education, a pony for Jolly, a thousand things; but in the midst of all he thought, too, of Bosinney and his mistress, and **the broken song of the thrush***» [2, с. 276]. Подобные метафоры не позволяют выделить систему слотов.

2.3. Фрейм-магнит «Артефакт». Используя музыкальные метафоры, Дж. Голсуорси довольно часто обращается к изображению артефактов: домов, одежды, домашней утвари.

2.3.1. Слот «Строение». Ряды домов напоминают герою расположение певцов в хоре: «*And **the building chorus** went on, strident and mirthless under the grey and grey-white sky*» [2, с. 147].

2.3.2. Слот «Одежда». Платье, идеально сидящее на фигуре Ирен, уподобляется упругой коже барабана: «*She was really a charming woman! He enlarged upon her frock afterwards to Aunt Juley, who held up her hands at his way of putting it. Fitted her like a skin – **tight as a drum**; that was how he liked 'em, all of a piece*» [2, с. 133].

2.3.3. Слот «Домашняя утварь». Звуки закипающего чайника сравниваются с пением: «*Now and again the foreman's dog, tethered by a string to an oaken beam, **whimpered feebly, with a sound like the singing of a kettle***» [2, с. 147].

Таким образом, в романе Дж. Голсуорси «Собственник» метафоры со сферой-источником «Музыка» позволяют передать речь и чувства героев, пение птиц и некоторые артефакты. Частотность артефактных метафор со сферой-источником «Музыка»,

возможно, связана со значимостью материальных ценностей для семьи Форсайта.

Следует отметить, что в когнитивной лингвистике понимание метафоры как переноса знаний снимает проблему «языкового оформления» самой метафоры [7, с. 140]. Когнитивисты не разграничивают компаративные тропы и к числу широко понимаемых метафор относят сравнения, гиперболы, перифразы и фразеологизмы. Следовательно, в рамках когнитивного подхода к музыкальным метафорам можно отнести следующие примеры из романа Дж. Голсуорси: *to sell for a song, to dance to smb's pipes, fiddlesticks!*

Так, неожиданные повороты жизни представляются пожилому Форсайту дудочками, под музыку которых метафорически пляшут люди: «*Well, there was in life something which upset all your care and plans – something which made men and women **dance to its pipes***» [2, с. 374].

Вздор представлен метафорическими смычками:

- *You mustn't come down, Uncle; you must rest.*

- ***Fiddlesticks!** A glass of champagne'll soon get me to rights. I can't have you missing the opera* [2, с. 366].

Следует остановиться на сложной структуре некоторых метафор Дж. Голсуорси. Например, звук закипающего чайника ассоциируется с пением. Данная метафора в свою очередь сама становится сферой-источником для реализации собачьего воя: «*Now and again the foreman's dog, tethered by a string to an oaken beam, **whimpered feebly, with a sound like the singing of a kettle***» [2, с. 147].

С точки зрения традиционной стилистики метафоры делятся на стертые (общепринятые, мертвые, метафоры-формулы) и оригинальные (новые, живые, авторские) [1; 10; 6; 8]. Сущность оригинальных метафор обусловлена «эмоционально-оценочной (коннотативной) функцией, которая в художественном тексте совмещается еще и с функцией эстетического воздействия на читателя» [9, с. 147], тогда как для стертых метафор основной является номинативная функция, позволяющая создать названия для новых реалий. Следовательно, музыкальные метафоры можно разделить на оригинальные и стертые. Рассмотрим данные группы метафор на примере анализируемого романа Дж. Голсуорси.

1. *Оригинальны метафоры.* Большинство метафор Дж. Голсуорси являются индивидуально-авторскими. Так, шляпа одного из героев вызывает ассоциации с колоколом: «*Majestic on the pavement he fitted on a pair of dog-skin gloves; with his large **bell-***

*shaped top hat, and his great stature and bulk he looked too primeval for a Forsyte»* [2, с. 130].

Разнообразные природоморфные метафоры позволяют передать звуковые особенности и поэтичность музыки К. Глюка: полет птиц – движение мелодии в рамках диапазона и подвижный темп, солнечный свет – высокий регистр, яркие цветы – яркую динамику и экспрессивность: «*Again Irene stopped. “Would you like some Gluck? He used to write his music in a sunlit garden with a bottle of Rhine wine beside him.” “Ah! Yes. Let’s have “Orfeo.” Round about him now were **fields of gold and silver flowers, white forms swaying in the sunlight, bright birds flying to and fro**»* [2, с. 345].

2. *Стертые музыкальные метафоры.* Посредством стертой метафоры возраста может быть репрезентирована старинная песня: «*The afternoon was as balmy as a day in June, and to complete the simile of the **old song**, he put on a blue frock coat, dispensing with an overcoat»* [2, с. 129]. Птицы традиционно представлены как певцы: «*He had always had wide interests, and, indeed, could still read The Times, but he was liable at any moment to put it down if he heard **a black bird sing**»* [2, с. 335]. Таким образом, в романе Дж. Голсуорси широко используются не только оригинальные, но и стертые музыкальные метафоры.

Необходимо отметить, что границы между стертыми и оригинальными метафорами крайне неустойчивы. Как отмечает В. А. Маслова, в художественных произведениях возможны многочисленные авторские вариации стертых метафор, которые «то приближаются к устойчиво-традиционному, то удаляются от него настолько, что становятся почти неузнаваемы» [5, с. 63]. Таким образом, «стертые» метафоры обладают способностью расширения метафорического значения и могут перейти в разряд оригинальных. Так, в метафоре Дж. Голсуорси птица вспоминает ноты своей весенней песни. Следовательно, стертая метафора «пение птицы» расширяется, преобразуясь в оригинальную: «*And he peeped at them no more; but their soft, rapid talk came to his ears, with **the stuttering song of some bird that seemed trying to remember the notes of spring: Joy – tragedy? Which – which?**»* [2, с. 266].

С точки зрения стилистического анализа важную экспрессивную роль играют различные стилистические средства на различных уровнях текста: лексическом, синтаксическом и фонетико-ритмическом. Такие средства позволяют акцентировать музыкальные метафоры.

На лексическом уровне усилению значимости музыкальной метафоры способствуют иноязычные вкрапления музыкальной терминологии, что позволяет мобилизовать внимание читателя. Так, иностранный акцент в голосе жены Джолиона сравнивается с музыкальным штрихом *staccato* (отрывисто): «*“I do not,” she answered in **her staccato voice**, that still had a little foreign accent; “your style has originality”»* [2, с. 263].

Музыкальные метафоры могут быть осложнены аллюзивными вкраплениями: названиями музыкальных произведений и именами их героев. Например, пожилой Форсайт размышляет об Орфее, герое из оперы К. Глюка. Чувство тоски Орфея по исчезающей красоте и возлюбленной метафорически поет, становясь антропоморфным. Экспрессивность музыкального звучания уподобляется золоту: «*The yearning of Orpheus for the beauty he was losing, for his love going down to Hades, as in life love and beauty did go – **the yearning which sang and throbbed through the olden music**, stirred also in the lingering beauty of the world that evening»* [2, с. 335].

На синтаксическом уровне музыкальные метафоры актуализируются через повторы и параллелизм. Повторы позволяют создать непрерывность и монотонность старомодного вальса, исполняемого на шарманке: «*The sunlight still showered on the plane-trees, and in the breeze their gay broad leaves shone and swung in rhyme to a barrel organ at the corner. It was playing a waltz, **an old waltz that was out of fashion, with a fateful rhythm in the notes; and it went on and on, though nothing indeed but leaves danced to the tune**»* [2, с. 243].

В редких случаях музыкальные метафоры Дж. Голсуорси акцентируются при помощи звукоподражания, производя определенный звуковой эффект. Например, медленное звучание мандолины выражено в метафоре неторопливого движения. звукоподражательное слово «tinkle» подчеркивает звенящий тембр музыкального инструмента: «*From far down below on the dark river **came drifting the tinkle of a mandolin**, and voices singing the old round»* [2, с. 204].

Таким образом, с точки зрения традиционной стилистики музыкальные метафоры в романе Дж. Голсуорси можно разделить на стертые и оригинальные. Однако такое деление не является категоричным: возможен переход стертых метафор в оригинальные. Музыкальные метафоры могут акцентироваться при помощи стилистических фигур, которые на лексическом, синтаксическом и фонетико-ритмическом уровнях не только привлекают внимание

читателя, но и позволяют передать мелодический рисунок и эмоциональную окраску передаваемого метафорического образа.

Итак, при анализе музыкальных метафор в рамках одного произведения возможны две методики их систематизации и интерпретации. Когнитивный подход предполагает выделение метафорических моделей с точки сферы-магнита и сферы-источника, а также описание системы фреймов и слотов. Такой способ анализа позволяет

представить сложный материал в сжатом и доступном виде. В традиционной стилистике метафоры делятся на стертые и оригинальные. Кроме того, важную роль играют другие стилистические средства, которые на разных уровнях языка усиливают действие метафор. Полагаем, что данные методики не противоречат друг другу, наоборот, дополняют друг друга и могут быть использованы одновременно в ходе лингвистического анализа текста.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990.
2. Голсуорси Дж. Собственник : роман. На англ. яз. М. : Менеджер, 2002.
3. Камышева О. С. Метафорическое моделирование ментальной сферы «Музыка» в русской и английской художественной литературе XX века : дис.... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2009.
4. Кобозева И. В. Лингвистическая семантика : учеб. пособ. М. : Эдиториал УРСС, 2000.
5. Маслова В. А. Русская поэзия XX века : лингвокультурологический взгляд : учеб. пособ. М. : Высшая школа, 2006.
6. Опарина Е. О. Концептуальная метафора // Метафора в языке и тексте. М., 1988.
7. Петров В. В. Метафора : от семантических представлений к когнитивному анализу // Вопросы языкознания. 1990. № 3.
8. Складаревская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб., 1993.
9. Солодуб Ю. П. Теория и практика художественного перевода. М. : Академия, 2005.
10. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. М., 1988.
11. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография. Екатеринбург, 2003.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. В. Шустрова.

**Каретко Мария Ивановна,**

аспирант, кафедра эстетического воспитания, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет; 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4; e-mail: doctorantura2013@yandex.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ  
ВОКАЛЬНО-СЛУХОВЫХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** формирование вокально-слуховых навыков; методика; вокальная подготовка; педагог-музыкант; вокал.

**АННОТАЦИЯ.** Проанализированы теоретические предпосылки создания методики формирования вокально-слуховых навыков будущего педагога-музыканта. Исследовав проблему развития вокально-слуховых навыков будущих педагогов-музыкантов, необходимости осуществления эффективной вокально-педагогической деятельности, автор установил, что реализация учебного процесса развития вокально-слуховых навыков требует четкого построения стратегии и тактики педагогической деятельности, которая состоит в создании методики преподавания.

**Karetko Maria Ivanovna,**

Post-graduate student, Department of Aesthetic Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow Urban Pedagogical University, Moscow, Russia.

**THEORETICAL PREREQUISITES FOR DEVELOPMENT OF METHODS OF FORMATION  
OF VOCAL AND MUSICAL EAR HABITS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER**

**KEY WORDS:** formation of vocal and musical ear habits; methods; vocal training; music teacher; vocal.

**ABSTRACT.** The article analyses theoretical prerequisites for the development of methods of formation of vocal and musical ear habits of the future music teacher. Having studied the problem of development of vocal and musical ear habits of the future music teacher the author found out that the realization of the academic process of development of vocal and musical ear habits it is necessary to work out a clear cut strategy and tactics of pedagogical activity, which consists in creation of new methods of teaching.

**Т**еоретическая и методическая подготовка профессионалов голоса на протяжении всей истории развития ораторского и вокального искусства считалась важнейшей составляющей профессиональной компетентности как педагогов, так и исполнителей. В рамках методики, основанной на теоретических знаниях, реализованы указанные направления. Профессиональная голосовая деятельность педагога-музыканта не является исключением.

Непревзойденную ценность имеют работы по вокальной педагогике таких известных ученых-вокалистов, как Л. Дмитриев, В. Морозов, Г. Стулова, А. Менабени, Д. Люш, Г. Павлов, О. Полякова, в которых рассматриваются все основные проблемы формирования вокальных навыков. Также известны исследования в области постановки голоса педагогов Н. Малышевой, М. Донец-Тессейер, Ф. Аникеева и З. Аникиевой, О. Агаркова, Ю. Ковнер, Б. Васильева, И. Алиева и других, где рассматриваются вопросы развития основных вокальных технологий: звукообразование, вокальное дыхание, артикуляция, слуховые навыки, навыки эмоциональной выразительности.

Основательные научные исследования Л. Дмитриева, Ф. Засидателева, В. Морозо-

ва, Л. Работнова, С. Ржевнина, Р. Юссона сформировали теоретические основы голосообразовательной функции вокалиста. Основная часть научно-методической литературы по проблемам вокальной подготовки затрагивает проблемы формирования и развития вокальных способностей профессиональных певцов (работы В. Багрунова, Г. Васильева, Н. Гребенюк, Л. Дмитриева, О. Стахевича, В. Юшманова и других). Биологические аспекты вокального процесса основательно рассмотрены в трудах В. Морозова, а также Н. Горбунова, Г. Грачевой, А. Егорова и других.

Специфику вокальной подготовки будущих учителей музыки освещено в научных исследованиях Л. Василенко, А. Менабени, Г. Урбановича.

Музыкальный слух является объектом исследования в разных научных отраслях. Так, музыкальный слух является одной из важных предметных областей в музыкальной акустике и психоакустике (Г. Гельмгольц, Н. Гарбузов, Ю. Рагс, П. Лобанов, и др.), в музыкознании (Б. Асафьев, Б. Яворский, С. Скребков, Л. Мазель, Ю. Холопов), в общей психологии (Б. Теплов, В. Тарасова), в музыкальной психологии (Э. Курт, Е. Назайкинский, В. Медушевский), в му-



зыкальной педагогике (С. Майкапар, Н. Римский-Корсаков, Г. Цыпин и др.).

Анализ литературных источников показывает, что выдающиеся ученые, методисты и певцы, говоря как об обучении пению, так и о самом пении, все же разделяют эти процессы на «технический» и «творческий» (М. Маркези, Дж. Лаури-Вольпи, А. Аспелунд, А. Свешников, З. Долуханова, Н. Андгуладзе, Е. Образцова). Основное значение придается голосообразующей стороне вопроса – вокальной технике (А. Аспелунд, В. Луканин, Л. Дмитриев, А. Менабени, Д. Огороднов, В. Шереметьев, Л. Венгрус, В. Юшманов, В. Морозов). Крайне незначительный, поверхностный взгляд обращен в сторону другой составляющей искусства пения – исполнительства. И хотя дисциплина, которая в различных учебных заведениях называется «постановкой голоса», «солным пением», «вокалом», занимается не только голосообразованием, но и всем комплексом певческого процесса, практических рекомендаций по формированию художественной стороны обучения в источниках крайне мало.

Основным вопросом методики преподавания вокала является развитие певческого голоса. Вокальная педагогика рассматривает проблемы теории и методики постановки голоса в разных аспектах.

Разработка методической системы основывалась на результатах научно-теоретических исследований в области физиологии, теории голосообразования, методики и практики работы с голосами в вокальном и речевом режимах.

На первом этапе подготовки научно-теоретической базы методической системы была поставлена задача анализа структуры и содержания, специфики и условий профессиональной голосовой деятельности педагога-музыканта.

Анализируя традиционные методики постановки голоса, надо заметить, что существуют разногласия во взглядах ученых на работу гортани в пении. Неэффективными для работы с вокалистами можно считать методы, которые предусматривают фиксированное положение гортани при пении (методики Ю. Штокгаузена, Д. Стенли), осуществление механического влияния на экскурсию (движение) гортани (методика М. Адулова) [1].

Дыхание играет ведущую роль в процессе звукообразования. Г. Юссон доказал, что воздух, который проходит сквозь головную щель, способен влиять на активность работы голосовых мышц, повышение тонуса голосовых складок, улучшение их трудоспособности и выносливости. Ученые указывают также на то, что активность мышц

дыхательной системы содействует повышению трудоспособности гортани. Осуществляя работу по развитию певческого голоса вокалиста, особое внимание нужно уделять формированию навыков правильного певческого дыхания, которое лежит в основе процесса фонации.

Традиционные методики постановки голоса не предусматривают акцентирования внимания студентов-вокалистов на дыхательных движениях, лишая, таким образом, осознанности процесса голосообразования. По нашему мнению, необходимым является осознание студентом закономерностей процессов певческого дыхания, осуществление индивидуального подхода в работе по развитию певческого голоса.

Одноголосное пение связано с мелодическим слухом. Развитие мелодического слуха у учащихся, по мнению И. Гейнрихса, должно идти по следующим направлениям: 1) выработка пения в унисон; 2) выработка ощущений ступеневых соотношений звуков мажорного лада; 3) выработка интервальных соотношений ступеней мажорной гаммы; 4) пение интервалов с заполнением этих интервалов ступенями (сначала под аккомпанемент педагога, а потом пение ступеней без сопровождения) и, наконец, «мысленное пение» с опорой на звуки интервала.

Анализируя методы развития певческого голоса, предлагаемые Л. Дмитриевым, Д. Люшем, С. Ригзом [2, с. 66-68; 5] можно сделать вывод о том, что при правильной постановке голоса коэффициент полезного действия голосового аппарата максимальный, т. е. при наименьшей затрате мышечной энергии певца получают максимальный акустический эффект и наоборот. Возможности голосового аппарата порождать звуки разной громкости называют динамическим диапазоном голоса. Чем совершеннее певец владеет динамическими возможностями своего голоса, тем выше его исполнительское мастерство, тем лучше ему удастся достигать желаемого вокально-художественного эффекта. Поэтому задачей занятий по постановке голоса является обретение умений добиваться наилучшего акустического эффекта при минимальных затратах мышечной энергии [7].

Целью воспитания вокального слуха является выработка в центрах головного мозга представлений о красивом, правильном звучании человеческого голоса, с тем чтобы управлять всей сложной системой органов, участвующих в звукообразовании в процессе пения. При этом для людей, не избравших вокал своей профессией, накопленный вокально-слуховой опыт является критерием оценки того или иного исполнителя. А сам

так называемый «вокальный слух» есть способность центров головного мозга фиксировать на основе вокально-музыкального опыта то или иное звучание, а также вырабатывать определенные слуховые компетенции, которые, если речь идет о поющем, действительно оказывают влияние на весь звуковоспроизводящий аппарат певца.

В трактате «Взгляды древних и современных певцов» в разделе «Заметки для ученика» итальянский педагог-вокалист Този говорил: «Пусть певец как можно чаще слушает знаменитых певцов и лучших инструменталистов. Слушая их со вниманием, он может от них почерпнуть большую пользу, чем от всякого преподавания. Пусть он (певец) старается им подражать, чтобы незаметно воспитать в себе вкус, изучая тех и других».

Помимо слухового опыта на развитие вокального слуха обучающихся пению большое влияние оказывают и собственно занятия вокалом. И в этом учебном процессе параллельно с развитием определенных технических навыков идет развитие вокального слуха. То есть занятия вокальной техникой должны быть непременно связаны с умением учащихся «вокальным ухом» контролировать свои мышечные ощущения. Как известно, наилучшими певцами становятся люди, обладающие хорошим слухом и хорошей мышечной памятью, умеющие хорошо контролировать правильный звук и умеющие хорошо понять, какие группы мышц участвуют в воспроизведении этого звука.

К. Тарасова выделяет следующие пять ступеней развития мелодического слуха на основе интонирования. На начальном этапе развития музыкальное интонирование почти отсутствует, мелодия скорее «проговаривается». Она еще не выделена из единства «слово – музыка» (опознается песня большей частью по словам). На втором этапе интонируются один-два звука мелодии, на которых нередко пропеваётся вся песня. На третьем появляется способность передавать в интонировании самое общее направление движения мелодии с чисто пропеваемыми отдельными звуками и фрагментами. Четвертый этап характеризуется способностью точно интонировать отдельные фрагменты мелодии на фоне правильного воспроизведения мелодической линии. Пятый этап знаменует переход к чистому интонированию мелодии с аккомпанементом, а затем (шестой этап) и без аккомпанемента [6, с. 215].

В других методиках при анализе и оценке мелодического слуха выявляют три уровня: перцептивный (качество восприятия, переживания мелодических связей, звуков и интервалов), репродуктивный

(способность воспроизводить мелодии голосом или на инструменте) и креативный (способность находить и передавать мелодические свойства в разнообразном, в том числе «немелодическом» звуковом материале).

Е. Лебедева в своей методике предлагает проводить подготовительный этап – обобщение теоретических знаний и их практическое синтезирование в процессе творческой деятельности: освоение на фортепиано арсенала основных гармонических средств, свободное оперирование всеми тональностями и фактурными формулами, доведенное до автоматизма рефлекторное использование гармонических моделей, накопление багажа репродуктивных музыкально-слуховых представлений, беглое чтение цифровок, активизация внутреннего слуха и слуходвигательных связей, закрепление опыта творческой деятельности [4, с. 18]. Автор методики отмечает, что продолжительность этапа предварительного тренинга и набор практических упражнений следует индивидуализировать в зависимости от подготовленности и музыкальной одаренности обучаемого.

С этой методикой в определенной степени перекликается идея В. Брайнина о «прогнозирующем слухе», описанная во многих его работах. Система В. Брайнина появилась в России в начале 1970-х и была предназначена для начального этапа профессионального музыкального образования [3, с. 42].

В процессе вокальной подготовки в системе специального образования предполагается создать условия для формирования певческого голоса студента-музыканта и раскрытия вокального потенциала. Обобщенный анализ современной вокально-педагогической, психологической, искусствоведческой литературы свидетельствует о том, что формирование певческого голоса студента-музыканта, в частности, вокально-технических навыков, нуждается в усовершенствовании этой системы. А для функционирования этой системы необходимо создать определенные педагогические условия.

Эффективное решение указанной проблемы возможно при соблюдении педагогических условий, которые содействуют формированию мотива к выполнению профессиональной деятельности студента-музыканта вообще и осознание им значимости вокального искусства в его профессиональной деятельности.

Анализируя существующие методики преподавания вокала в России и за рубежом можно с уверенностью сказать, что методика преподавания инструментального вокала

по школе М. Коробковой во многом основывается на слуховом и теоретическом опыте мастеров итальянской школы. Сложнейшая работа над постановкой профессионального голоса до сих пор осуществляется на основе классической эмпирической методики, созданной столетие назад выдающимся французским певцом, педагогом и ученым М. Гарсия-сыном, представителем блестящей итальянской школы бельканто.

Анализ научно-методической литературы по вопросам развития вокально-слуховых навыков позволил сформулировать вывод о том, что методика вокально-слухового развития будущих педагогов-музыкантов должна учитывать специфику их вокально-педагогической подготовки: полифункциональность профессиональной деятельности, объединение преподавательской и исполнительской деятельности, необходимость овладения навыками осознанного координирования вокальной деятельности, которая состоит в четком осознании основных закономерностей вокально-слухового развития, формировании навыков самодиагностики и самоанализа собственного вокального процесса, высоким уровнем развития вокально-слуховых навыков.

Таким образом, на основе проанализированной вокально-педагогической и методической литературы (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Василенко, И. Колодуб, М. Маруфенко, А. Менабени, Г. Панченко, Г. Ур-

банович и др.), изучения общепедагогических положений относительной структуры учебного процесса (Ю. Бабанский, В. Галузинский, М. Евтух), психолого-педагогических основ формирования вокально-слуховых навыков (В. Ермолаев, А. Зданович, Б. Теплов), психофизиологических аспектов развития вокального голоса (Л. Дмитриев, В. Морозов, Р. Юссон) выделено структуру процесса вокально-слухового развития будущих педагогов-музыкантов: формирование научно-методической базы знаний студентов, формирование мотивации обучения пению, формирование вокально-технических и художественно-исполнительских умений и навыков, формирование вокально-слуховых умений и навыков. Поскольку обозначенные составляющие являются неотъемлемыми компонентами вокальной подготовки студентов, методика развития вокально-слуховых навыков должна включать формирование вокально-слуховых навыков.

Исследовав проблему развития вокального голоса будущих педагогов-музыкантов, необходимости осуществления эффективной вокально-педагогической деятельности, мы установили, что реализация учебного процесса развития вокально-слуховых навыков требует четкого построения стратегии и тактики педагогической деятельности, которая состоит в создании методики преподавания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адулов Н. А. Руководство по постановке певческого и разговорного голоса для дикторов, актеров, педагогов и др. Липецк, 1996.
2. Барвинская Е. М. Вопросы профессиональной голосовой подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов // Искусство в школе. М., 2007. Вып. 6. С. 66-68.
3. Брайнин В. Б. О возможных подходах к ритмической сольмизации // Педагогическое образование и наука. М. : Международная академия наук педагогического образования, 2007. № 2.
4. Лебедева Е. В. Подбор по слуху в концертмейстерском классе (уч.-мет. пособие для преподавателей и студентов музыкально-педагогических факультетов). Мурманск, 2004.
5. Работнов Л. Основы физиологии и патологии голоса певца. М. ; Л. : Музгиз, 1932. 153 с.
6. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М. : Педагогика, 1988.
7. Юссон Р. Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. М. : Музыка, 1974.

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

**Лидак Людмила Валентиновна,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Пятигорский государственный лингвистический университет; 357532, г. Пятигорск, Ставропольский край, пр. Калинина, 9; e-mail: info@pglu.ru

**Мухортова Татьяна Александровна,**

аспирант, кафедра педагогики, Пятигорский государственный лингвистический университет; 357401, Ставропольский край, г. Железноводск, ул. Чапаева, д. 22, к. 23; e-mail: info@pglu.ru

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальная компетентность; педагогическая модель; муниципальный служащий.

**АННОТАЦИЯ.** Представлен анализ понятия «социальная компетентность». Разработана педагогическая модель социальной компетентности муниципальных служащих, включающая конативные, когнитивные и коммуникативные компетенции.

**Mukhortova Tatiana Aleksandrovna,**

Post-graduate Student, Department of Pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk, Russia.

**Lidak Lyudmila Valentinovna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk, Russia.

### PEDAGOGICAL MODEL THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF MUNICIPAL SERVANTS

**KEY WORDS:** social competence; pedagogical model; municipal servant.

**ABSTRACT.** The article analyzes the concept of "social competence". The authors introduce the pedagogical model of social competence of municipal servants, which includes conative, cognitive and communicative competences.

В настоящее время одним из основных направлений реформирования российской государственности является обеспечение условий для осуществления социально-экономического развития, ориентированного на создание эффективной и гибкой системы управления государством. В данном контексте особую роль приобретает институт местного самоуправления, отражающий систему взаимоотношений между населением и властью.

Местное самоуправление составляет одну из основ конституционного строя и реализуется в осуществлении народом властных полномочий, организацию которых обеспечивает муниципальная служба. Профессиональный характер муниципальной службы определяет основные квалификационные требования к муниципальным служащим, содержание их знаний, умений и навыков. Принцип профессионализма и компетентности муниципального служащего закреплен в Федеральном законе от 02 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» и предполагает совершенствование профессиональных навыков в процессе служебной деятельности.

Перечень квалификационных требований, предъявляемых к гражданам, заме-

щающим муниципальные должности, представлен в статье 9 Федерального закона. К ним относятся: уровень профессионального образования, стаж муниципальной службы, профессиональные знания и навыки, необходимые для исполнения должностных обязанностей [7].

Сегодня современному обществу требуются профессионалы, обладающие социальными знаниями, коммуникативными умениями, владеющие методами саморегуляции, способные работать в команде, обучать и мотивировать персонал, гибко реагировать на внешние и внутренние изменения среды. Таким образом, профессионализм и профессиональная компетентность муниципальных служащих становятся ключевым фактором обеспечения эффективного функционирования системы государственного и местного самоуправления.

Разделяя точку зрения М. А. Чошанова, отметим, что компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, критическое мышление и адаптация к изменяющимся условиям [8].

Актуальная потребность в квалифицированных кадрах нашла свое отражение в компетентностном подходе, отражающем современные направления и перспективы

развития образовательного процесса, политики государства в сфере образования, а также социальной жизни в целом. Цель компетентного подхода – обеспечить качество образования, повысить профессиональный уровень специалистов (Д. А. Иванов, В. К. Загвоздкин, И. А. Зимняя и др.).

В исследованиях Э. А. Аксютинной справедливо отмечено, что компетентный подход отражает единство целей образования и профессиональной деятельности, предполагает обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности [1, с. 114].

Базовыми понятиями компетентного подхода являются понятия «компетенция» и «компетентность». Анализ психолого-педагогической литературы позволяет предположить, что некоторые авторы связывают компетентность в большей степени с личностными характеристиками (В. Н. Введенский, Дж. Равен, Г. П. Щедровицкий и др.), а компетенцию – с конкретной профессиональной деятельностью, которая служит основой для дальнейшего формирования и развития компетентностей.

Понятие «компетентность» трактуется в научной литературе довольно неоднозначно: как качество личности (В. В. Адольф, Р. Х. Панарин и др.), как характеристика человека и его квалификации (Е. Б. Арцишевская, М. К. Кабардов и др.), как уровень образованности (Г. Н. Сериков, А. Д. Щекатунов и др.), как система знаний, умений, ценностных ориентаций, мотивов (Т. К. Браже, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, М. А. Чошанов и др.), как уровень образования, опыта в профессиональной области (Б. С. Гершунский и др.), как соответствующее поведение человека (Дж. Равен и др.) [3, с. 27].

В настоящее время в области социальных, психологических и педагогических наук понятие «компетентность» наиболее часто используется в контексте профессиональной деятельности, которая предполагает наличие у специалиста ряда профессиональных компетенций, отражающих уровень его способности к успешному выполнению служебных обязанностей.

В соотношении профессионализма с различными аспектами зрелости специалиста исследователи традиционно выделяют следующие виды профессиональной компетентности: специальную, личностную, индивидуальную и социальную (А. К. Маркова, В. Г. Максимова, В. А. Сластенин и др.).

Характерной особенностью деятельности органов муниципальной власти является не только осуществление функций управления, но и функции обеспечения связи между местным самоуправлением и обществом, а также реализация интересов,

прав и свобод граждан. В рамках профессиональной деятельности муниципальной служащий обязан эффективно выстраивать межличностное общение с гражданами, предотвращать возникновение противоречий и конфликтных ситуаций, а также формировать у субъектов взаимодействия позитивный образ чиновника. Современный муниципальный служащий не только должен обладать высоким уровнем специальных знаний и умений, но и быть компетентным и профессионально ориентированным в области человеческих отношений. Чем качественнее будет подготовлен специалист, тем успешнее будет его профессиональная деятельность.

Изложенное выше позволяет сделать промежуточный вывод о том, что социальная компетентность муниципальных служащих является одним из важнейших видов компетентностей по следующим основаниям: во-первых, все компетенции формируются в социуме и носят социальный характер возникновения; во-вторых, социальная компетентность обеспечивает успешную адаптацию специалиста к социуму, позволяет достичь профессиональный и личный успех (И. А. Зимняя и др.); в-третьих, она интегрирует в себе другие виды профессиональных компетенций и является интегративным системным качеством муниципального служащего (Т. Б. Беяева и др.).

В настоящее время феномен социальной компетентности малоизучен и представляет широкий интерес для зарубежных и отечественных исследователей. Анализ проблемы социальной компетентности нашел свое отражение не только в педагогике, но и в философии. Так, Э. Дюркгейм справедливо полагал, что значительную роль в личностном понимании смысла «Я компетентен» играют особенности конкретной стадии, которую переживает человечество. В. Дильтей считал, что влияние цивилизации всегда опосредовано личностным познавательным успехом человека в познании духовных связей бытия с вечными законами, определяющими направленность самовыражения человека. Э. Шпрангер определяет компетентность как возможность осуществления человеком поиска своего места в социальной сфере [5, с. 136].

Разделяя точку зрения Е. И. Фастовой, отметим, что понятие социальной компетентности интегрирует уровень знаний и степень владения способами социального взаимодействия и собственного саморазвития, а также ценностно-смысловое отношение к проблемам, связанным с жизнью и отношениями людей в обществе, их взаимодействием и саморазвитием.

По мнению Е. И. Фастовой, в имеющихся исследованиях социальная компетентность не всегда рассматривалась как гуманитарно целостный феномен. Ряд зарубежных исследователей определяют сущность социальной компетентности посредством следующих характеристик:

- деятельностно-поведенческие – адекватность и пригодность специалиста к действию (J.C. Wiemann, 1989), способность к эффективному поведению (Spitzberg, 1989);

- адаптивные – способность к адаптации, сотрудничеству и контролю ситуации (Parks, 1994);

- личностные – совокупность базовых личностных показателей, детерминирующих эффективность действий на работе и других ситуациях (McClelland, 1993);

- социокоммуникативные – повседневная эффективность индивидуума во взаимодействии со своим окружением (Зиглер и др.) [6, с. 97-98].

В отечественной педагогике и психологии при изучении феномена социальной компетентности особое внимание уделяется характеристикам личности служащего, определяющим эффективность его действий во взаимодействии с социумом. Социальная компетентность трактуется как целостное интегративно-личностное качество, обуславливающее успешность гуманитарного развития человека, результатом которого проектируется развитие самости и социальности личности в их единстве и взаимосвязи (С. А. Комиссарова, В. М. Симонов и др.) [6, с. 97-98].

Таким образом, следует отметить, что в современной науке отсутствует единое понимание и определение феномена «социальная компетентность» ввиду сложности и интегративности данного явления. Анализ научной литературы позволил систематизировать его основные трактовки, в которых социальная компетентность понимается как:

- способность служащего эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности (А. Голфрид, Р. Дзурилла и др.);

- проявление повседневной эффективности во взаимодействии со своим окружением (Д. Зиглер и др.);

- осознание отношения «Я» - общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры и организовать свою деятельность (Е. В. Коблянская и др.);

- определенный уровень адаптивности человека к эффективному выполнению заданной социальной роли (Н. И. Белоцерковец и др.);

- наличие социального опыта, адекватного определенной системе социальных отношений и обеспечивающего возможности для самореализации в этой системе (В. М. Басова) [2, с. 98];

- владение уровнем общественно-исторического и поликультурного опыта в контексте социальной ситуации развития как психологического результата взаимосвязанного развития ее личностного, когнитивного, поведенческого и мотивационно-ценностного компонентов (А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатов и др.) [6, с. 98].

Анализ существующих подходов позволил сформулировать социальную компетентность муниципальных служащих в системе власти органов местного самоуправления как интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие муниципальному служащему быстро и адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением.

Значительный вклад в определение понятия «социальная компетентность» внесла И. А. Зимняя, которая предложила выделить три группы социальной компетентности:

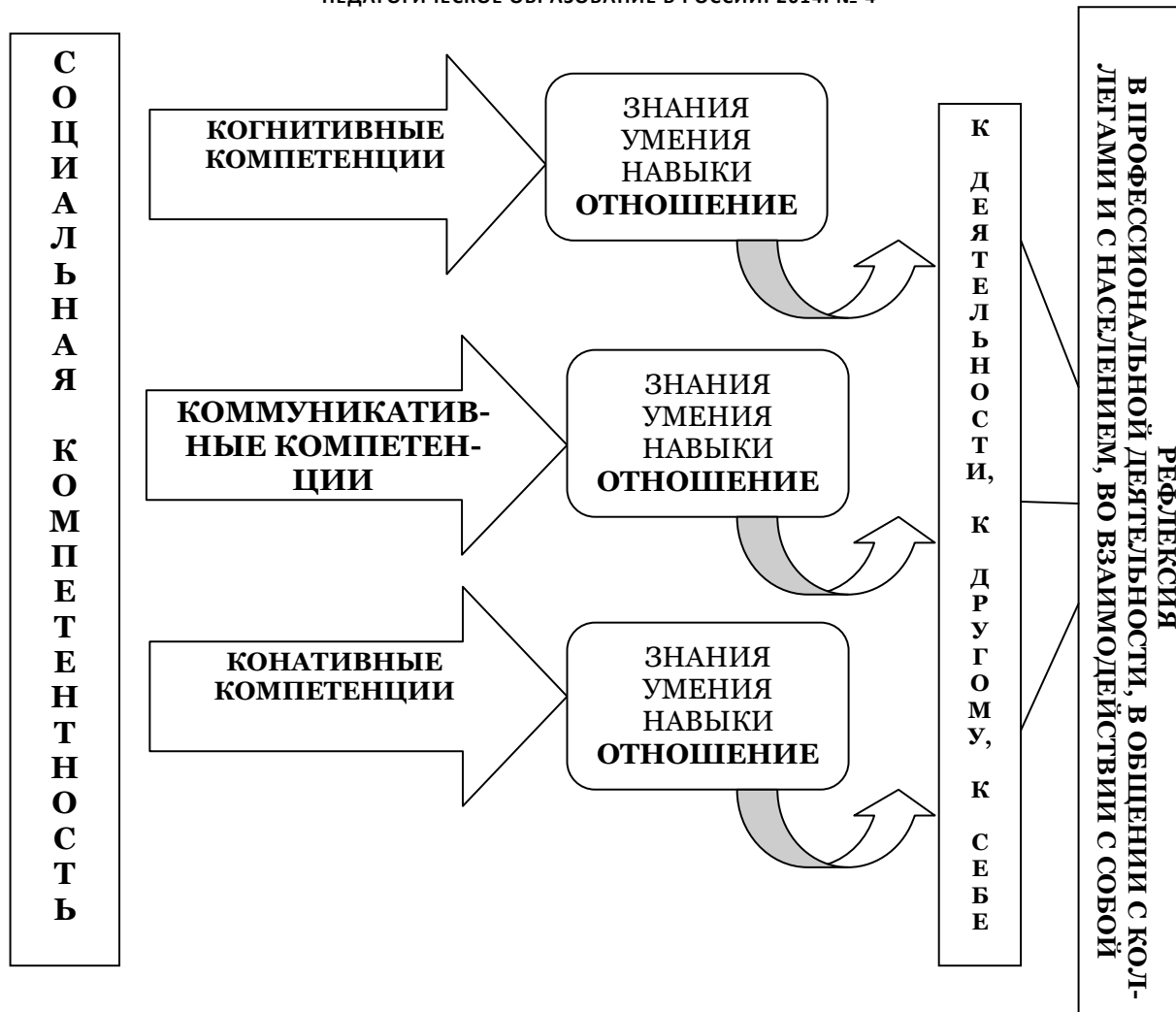
- 1) компетентности, относящиеся к самому служащему как к личности, субъекту деятельности, общения;

- 2) компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию служащего и социальной сферы;

- 3) компетентности, относящиеся к деятельности сотрудника [2, с. 98].

Таким образом, эффективность реализации стратегических целей и задач местного самоуправления напрямую зависит от социальной компетентности чиновника, являющейся неотъемлемой частью его профессионализма в целом. Представленный теоретический анализ позволил сделать промежуточный вывод о том, что возможность эффективно взаимодействовать с населением, решать профессиональные задачи и проигрывать различные социальные роли позволит изменить устойчивое негативное отношение народа к власти, сформировать образ успешного и позитивного муниципального служащего.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме послужил основанием для разработки педагогической модели социальной компетентности муниципальных служащих, предполагающей наличие комплекса структурных компонентов.



**Рисунок 1. Теоретическая модель социальной компетентности муниципальных служащих (модель трех «к»)**

Предложенная теоретическая модель социальной компетентности муниципальных служащих «Модель трех «К»» определяет взаимосвязь трех структурных компонентов: когнитивного, коммуникативного и конативного.

Первым структурным компонентом данной модели является когнитивный компонент, который складывается из таких когнитивных компетенций – знания, умения и навыки муниципального служащего. Когнитивная составляющая социальной компетентности муниципального служащего определена набором базовых профессиональных знаний, умений и навыков, которые будущий чиновник приобретает в процессе обучения в высших учебных заведениях при усвоении им образовательных стандартов. Указанный выше структурный блок формирует профессиональное мировоззрение чиновника, оказывает влияние на успешную адаптацию в социальной сфере и является платформой для специальных базовых знаний. Набор специальных знаний, умений и навыков муниципального служащего складывается из знания основ

нормативного правового законодательства, планирования профессиональной карьеры, вопросов делового этикета и пр.

Исследование показало, что для достижения высокого уровня профессионализма, реализации стратегических задач муниципального управления, оказания качественных услуг населению необходимо совершенствование структурного компонента в системе непрерывного образования муниципальных служащих. В качестве педагогических детерминант формирования и развития когнитивного компонента социальной компетентности муниципальных служащих на первый план выходят:

- курсы дополнительного профессионального образования муниципальных служащих, в основе которых – актуальные профессионально-образовательные потребности чиновников;
- разработка программ по подготовке и переподготовке специалистов;
- проведение обучающих семинаров, вебинаров, тренингов, конференций по обмену профессиональным опытом;
- аттестация муниципальных служащих.

Следующим компонентом представленной теоретической модели социальной компетентности муниципальных служащих является коммуникативный компонент, включающий в себя соответствующие коммуникативные компетенции – знания, умения и навыки специалистов. Особенностью данного компонента социальной компетентности чиновников является интерактивное общение с руководством, коллегами и населением в рамках осуществления профессиональной деятельности в органах местного самоуправления. Содержание коммуникативных компетенций социальной компетентности в структуре предложенной модели предполагает владение чиновником соответствующих коммуникативных, интерактивных и перцептивных навыков. К их числу относятся:

- возможность эффективно устанавливать межличностные связи и отношения субъектами общения внутренней и внешней среды;
- способность вести деловую беседу, осуществлять качественное консультирование населения в пределах своих полномочий;
- профессионализм в эмоциональном, деловом, публичном, дискуссионном общении;
- умение конструктивно разрешать противоречия и конфликтные ситуации;
- воспринимать человека человеком.

На наш взгляд, развитие и совершенствование коммуникативных компетенций муниципальных служащих позволит изменить исторически сложившееся негативное отношение к данному социальному классу, сформировать собственную базу правил поведения, отраженных в нормативных документах и негласных традициях.

Личность муниципального служащего в системе управления является носителем культуры в целом как системы общественных норм и ценностей, так и корпоративной культуры, отражающей только ей присущие субъективные черты. Сегодня современный чиновник отличается от своих исторических предшественников начитанностью, образованностью, умением применять в профессиональной деятельности информационные технологии, но любовь и уважение к населению лежат в основе его служения обществу.

Реализация и применение коммуникативных компетенций в профессиональной деятельности чиновника позволят сформировать положительный образ муниципального служащего и повысить уровень его корпоративной культуры.

В качестве третьего структурного компонента социальной компетентности муниципальных служащих в разработанной теоретической модели выделен когнитивный

компонент, который определяется набором следующих знаний, умений и навыков:

- способность адекватно оценивать свой профессиональный уровень, соответствие личных достижений требованиям и нормам;
- самоотношение и самооценка успехов личной профессиональной деятельности, проектирование карьерного роста;
- умение выполнять профессиональную деятельность, готовность к действию, совершенствованию, профессиональному росту и самомотивации;
- формирование системы внутренних установок и ценностей, направленных на самосовершенствование, личностное и профессиональное развитие.

Ключевым блоком данной теоретической модели является рефлексия муниципальными служащими процесса реализации личной социальной компетентности в рамках осуществления профессиональной деятельности. Рефлексивно-оценочная функция профессиональной деятельности предполагает рефлексию совместной социальной активности, владение рефлексивной деятельностью и ценностно-смысловое восприятие себя и других в процессе трудовой деятельности, а также оценку перспектив в сфере социального взаимодействия и саморазвития.

Концепция успешной реализации представленной теоретической модели базируется на формировании приоритетов научно-рефлексивного анализа профессиональной деятельности муниципального служащего. В данном контексте феномен рефлексии рассматривается как склонность чиновника к анализу своих переживаний, осмыслению собственной деятельности и форм ее осуществления, а также самооценке личностного и профессионального роста, особенностей своего культурного пространства.

В основе данных рассуждений лежит одно из направлений научной школы Л. В. Лидак, определяющее рефлексию в качестве условия для самосознания и развития менталитета, в состав которого входит психологическая пригодность личности и ее профессиональная компетентность [4, с. 6]. Согласно предложенной концепции, профессиональное развитие муниципального служащего невозможно представить вне его личностного рефлексивного самосознания. Рефлексивное знание о себе зависит от общественных норм, социокультурного окружения, системы отношений и обучения, в которых осуществляется профессиональная деятельность чиновника.

Теоретическая модель социальной компетентности муниципальных служащих «Модель трех «К»» определяет в качестве



основных элементов рефлексивного анализа деятельности чиновников следующие:

- профессиональная рефлексия (рефлексия в профессиональной деятельности);
- кооперативно-коммуникативная рефлексия (рефлексия в общении с коллегами и населением);
- личностная рефлексия (рефлексия во взаимодействии с собой).

Профессиональная рефлексия предполагает способность муниципальных служащих оценить и осознать цели и содержание профессиональной деятельности, а также пути и методы достижения целей и задач. Кооперативно-коммуникативная рефлексия позволит муниципальному служащему сформировать собственную систему корпоративных ценностей и идентифицировать себя с населением, на благо которого на-

правлена его профессиональная деятельность. Личностная рефлексия выступает катализатором таких процессов, как формирование личностного и профессионального роста путем анализа и оценки на индивидуальном уровне «Я» – образа, развития самосознания, детерминирующего изменение личностно-мотивационной позиции.

Подводя итог изложенному выше, отметим, что применение предложенной теоретической модели социальной компетентности муниципальных служащих позволит совершенствовать их когнитивные, коммуникативные и конативные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности, а также адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с населением.

#### ЛИТЕРАТУРА

3. Аксюткина З. А. Социально-педагогическая компетентность как цель и результат углубленной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 6-2. С. 114-119.
4. Бейлина Н. С. Сущность понятия «социальная компетентность» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 3-32, том 2, с. 97-99.
5. Кольчева З. И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2003. № 6. Т. 3. С. 26-35.
6. Лидак Л. В. Педагог как объект научной психологии. Ставрополь : Кн. изд-во, 2000.
7. Старкова Д. В. Процесс формирования социальных компетентностей воспитанников сельских детских домов // Вестник Томского государственного педагогического университета = TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITIN. 2010. № 11. С. 136-138.
8. Фастова Е. И. Социальная компетентность подростка: функции и компоненты // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. 2009. № 01. С. 96-100.
9. Федеральный закон от 02 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2007/03/07/sluzhba-dok.html> (дата обращения: 28.01.2014).
10. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие. М. : Народное образование, 1996.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. О. А. Алимуратов.

**Янченко Инна Валериевна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра математики и естественнонаучных дисциплин, Хакасский технический институт – филиал Сибирского федерального университета; 190911, Республика Хакасия, г. Абакан, ул. Щетинкина, 27; e-mail: inna-wind@mail.ru

**ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное образование; компетентностный подход; карьера; карьерная компетентность; мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный критерии сформированности; педагогическое измерение.

**АННОТАЦИЯ.** Обоснована актуальность проблемы формирования карьерной компетентности студентов, дано авторское определение понятия «карьерная компетентность», описаны структура и уровни сформированности карьерной компетентности студентов. Предложены методики сформированности карьерной компетентности в соответствии с выделенными критериями и представлены результаты педагогических измерений.

**Yanchenko Inna Valerievna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer; Khakas Technical Institute – Branch of Siberian Federal University, Abakan, Russia.

**DIAGNOSTICS OF CAREER COMPETENCE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION**

**KEY WORDS:** higher education; competence approach; career; career competence; motivational, cognitive, activity-based and reflective-axiological criteria of formation; pedagogic assessment.

**ABSTRACT.** The author validates the urgency of career competence formation of students and defines the viewpoint of the definition «career competence», its structure and levels of formation of career competence of students. The article offers methodology of formation of career competence according to highlighted criteria and provides with results of pedagogic assessment.

**В** Прембуле Коммюнике Конференции европейских министров, определяющей приоритеты развития высшего образования в странах Болонского процесса, утверждается необходимость обладания высшими учебными заведениями «ресурсами для дальнейшего выполнения таких задач, как подготовка учащихся к жизни в качестве активных граждан демократического общества; подготовка студентов к будущей карьере и развитие их личностей» [1, с. 146]. Понятие «карьерная компетентность» впервые появилось в трудах зарубежных психологов Г. Хаккет, Н. Бец, М. С. Доти (1985 г.), использовавших этот термин для описания способностей, необходимых для развития академической карьеры женщин, и обосновали необходимость формирования карьерной компетентности женщин на всех уровнях образования в связи с социальными барьерами [15].

Отечественные исследователи Е. А. Могилевкин, Н. В. Никитина, Е. В. Садон определяют карьерную компетентность как метаумение специалиста виртуозно оперировать знаниями и инструментами, дающими возможность решать помимо основных нетипичные и нестандартные карьерные задачи, а также эффективно выстраивать карьерный путь [4]; способность и готовность к проектированию и реализации ин-

дивидуального карьерного маршрута с учетом личностных особенностей, имеющейся системы знаний, умений и навыков, а также уровня сформированности культуры их применения [7]; систему представлений о карьере, возможностях и путях карьерного роста, включающую умение прогнозировать будущую карьеру и преодолевать карьерные кризисы [10].

Учитывая мнение ученых и классифицируя карьерную компетентность как метакомпетентность, определим ее как интегративное качество личности, характеризующее ее стремление, готовность и способность к профессиональной самореализации, сопровождающееся рефлексивным видением себя, адекватной самооценкой и определяющее целенаправленный процесс и результат развития профессиональной карьеры.

В данном определении отражены характеристики компетентности, выделенные рядом ученых: компетентность как *интегративное качество личности* проявляется в деятельности и имеет решающее значение для достижения в ней успеха, отражая синергетический эффект присвоения компетенций и личностных свойств человека (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. А. Петровская и др.); *стремление* характеризует направленность, актуализацию мотива, желание достичь цели, динамич-

ность деятельности, достижение «акме» (В. И. Байденко, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина и др.); *готовность* определяет состояние личности (мотивов, способностей, знаний, умений, навыков), необходимое для выполнения деятельности; *способность* характеризует свойства личности, являющиеся необходимым условием выполнения успешной деятельности (Н. Н. Абакумова, В. А. Адольф, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, И. Ю. Малкова, Дж. Равен и др.).

Опираясь на выделенную И. А. Зимней структуру компетентности, включающую «а) готовность к проявлению компетентности (т. е. мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (т. е. когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т. е. поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [2, с. 11], компоненты структуры карьерной компетентности студентов определим так:

1) *мотивационно-ценностный компонент* – характеризуется ценностным отношением студентов к профессиональному образованию как к началу процесса встраивания личности в систему отношений будущей профессиональной среды и карьеры;

2) *когнитивный компонент* – характеризуется осознанием периода получения профессионального образования как этапа будущей карьеры; знаниями о возможных путях развития карьеры, ее типах, этапах, стратегиях; требованиях профессиональной среды к знаниям, умениям, навыкам, компетенциям, личным качествам соискателя; развитым эмоциональным интеллектом;

3) *деятельностный компонент* – характеризуется осуществлением деятельности, направленной на планирование карьеры на начальном этапе профессионального образования, решение образовательных и профессиональных задач в соответствии с перспективным карьерным планом;

4) *рефлексивно-оценочный компонент* – характеризуется способностью к систематическому анализу и адекватной самооценке личностных качеств и результатов своего профессионального образования в контексте перспективных планов на профессиональную деятельность и карьерное развитие.

Сказанное позволяет в качестве единиц анализа сформированности карьерной компетентности выделить составляющие действия согласно мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному, рефлексивно-оценочному критериям и охарактеризовать степень их проявления уровнями сформированности: низкий, средний, высокий (см. таблицу 1).

Таблица 1.

**Оценочно-диагностическая карта сформированности карьерной компетентности студентов в профессиональном образовании**

Составляющие действия	Уровни выраженности		
	низкий	средний	высокий
<i>Мотивационно-ценностный критерий</i>			
Ключевые слова: значимость, интерес, достижение, карьерные ориентации			
проявление интереса к карьерному росту, общению, активной жизни, профессиональной деятельности	не проявляет интерес к карьерному росту, общению, активной жизни, профессиональной деятельности	проявляет слабый интерес к карьерному росту, общению, активной жизни, профессиональной деятельности	проявляет устойчивый интерес и демонстрирует высокую значимость карьерного роста, общения, активной жизни, профессии
проявление стремления к приобретению знаний, профессиональных знаний и профессионально важных качеств, стремление получить диплом	проявляет стремление приобрести диплом без стремления овладеть профессиональными знаниями и профессионально важными качествами	проявляет стремление к приобретению знаний без особого стремления овладеть профессиональными знаниями и профессионально важными качествами	проявляет стремление к приобретению профессиональных знаний и формированию профессионально важных качеств
наличие необходимого мотива достижения – стремления к успеху	для достижения успехов нет выраженного мотива	в мотивации достижения успехов доминирует стремление к избеганию неудач	в мотивации достижения успехов доминирует стремление к успеху
проявление соответствия иерархии карьерных ориентаций виду выбранной профессиональной деятельности	несоответствие иерархии карьерных ориентаций виду выбранной профессиональной деятельности и перспективному плану карьерного роста	неполное соответствие иерархии карьерных ориентаций виду выбранной профессиональной деятельности и перспективному плану карьерного роста	соответствие иерархии карьерных ориентаций виду выбранной профессиональной деятельности и перспективному плану карьерного роста

<i>Когнитивный критерий</i>			
Ключевые слова: знания, планирование, эмоциональный интеллект			
осознание периода получения профессионального образования, как начального этапа карьеры и планирование индивидуальной образовательной траектории	не осознает период получения профессионального образования как начальный этап карьеры и не планирует индивидуальную образовательную траекторию	осознает период получения профессионального образования как начальный этап карьеры и затрудняется планировать индивидуальную образовательную траекторию	осознает период получения профессионального образования как начальный этап карьеры и планирует индивидуальную образовательную траекторию
проявление знаний о характеристиках профессиональной деятельности	не знает характеристики профессиональной деятельности	имеет представление о характеристиках профессиональной деятельности	знает характеристики профессиональной деятельности
владение знаниями о возможных путях развития карьеры и требуемых компетенциях для успешного карьерного роста	не знает возможные пути развития карьеры и требуемые компетенция для успешного карьерного роста	имеет представление о возможных путях развития карьеры и требуемых компетенциях для успешного карьерного роста	знает возможные пути развития карьеры и требуемые компетенция для успешного карьерного роста
проявление наличия развитого эмоционального интеллекта	низкая эмоциональная осведомленность, не умеет управлять своими эмоциями, не способен к эмпатии	средняя эмоциональная осведомленность, средне управляет своими эмоциями, способен к эмпатии	высокая эмоциональная осведомленность, умеет управлять своими эмоциями, способен к самомотивации, эмпатии
владение знаниями о процессе планирования карьеры	не думает о будущей карьере	имеет представление о некоторых этапах планирования карьеры	планирует карьеру, имея или составляя план карьерного развития
<i>Деятельностный критерий</i>			
Ключевые слова: субъектность, самоактуализация, портфолио, планирование			
включение в процесс профессионального образования в качестве субъекта стремящегося к карьерному росту	не проявляет себя в качестве субъекта образовательной деятельности, получая образование «по инерции», имеет неудовлетворительные результаты от взаимодействия с другими людьми	осознает себя субъектом образовательной деятельности, не осознавая ее как начальный этап карьеры, имеет средние результаты взаимодействия с другими людьми	проявляет субъектную позицию в образовательной деятельности, осознавая ее важность для карьеры, имеет положительные результаты взаимодействия с другими людьми
проявляет способность к самоактуализации	цели не связаны с текущей деятельностью, прошлый опыт не влияет на поведение, проявляет зависимость, несамостоятельность	цели мало связаны с текущей деятельностью, прошлый опыт мало влияет на поведение, проявляет зависимость, неполную самостоятельность	деятельность организована соответственно целям, живет настоящим, видит свою жизнь целостной, самостоятелен, независим в поступках
планирование карьеры	не планирует карьеру, не организует свою деятельность в соответствии с планом	имеет план карьерного роста, но не организует свою деятельность для его реализации	имеет план карьерного роста и осуществляет деятельность в соответствии с ним
фиксирование достижений в таких продуктах, как портфолио	фиксирует достижения, связанные с получением аттестата, диплома и т. п.	фиксирует с помощью портфолио основные достижения, успехи, проекты	фиксирует достижения, включая значимые успехи, проекты
осуществляет трудовую деятельность, карьеру	не осуществляет и не планирует работу (стажировку) в соответствии с планом карьерного роста	осуществляет трудовую деятельность в рамках практики на производстве	осуществляет активный поиск, трудовую деятельность, планирует стажировку в соответствии с карьерным планом
<i>Рефлексивно-оценочный критерий</i>			
Ключевые слова: анализ возможностей, результатов, самооценка, цель			
осуществление оценки своих знаний, умений, навыков, компетенций, возможностей, способностей	не осуществляет оценку своих возможностей, способностей, компетенций	осуществляет оценку своих возможностей, способностей, компетенций, успехов и неудач с внешней помощью (преподавателя, одногруппников)	осуществляет оценку своих возможностей, способностей, компетенций
стремление реально смотреть на свои успехи и неудачи, постановка достижимых целей в образовании и карьере	не стремится реально смотреть на свои успехи и неудачи, не ставит целей в образовании и карьере	стремление реально смотреть на свои успехи и неудачи, ставит достижимые цели в образовании, не связывая их с будущей карьерой	стремление реально смотреть на свои успехи и неудачи, ставит достижимые цели в образовании и карьере

Педагогические измерения при оценке сформированности карьерной компетентности будут заключаться в фиксации достижения / недостижения каждым студентом прогнозируемого уровня сформированности карьерной компетентности в соответствии с выделенными критериями. В экспериментальной работе нами использовались методы педагогического исследования, включающие беседы, наблюдение, анкетирование и тестирование. В нашем исследовании для оценки-диагностики сформированности карьерной компетентности студентов используется комплекс методик, определяющих следующие параметры:

1) по мотивационно-ценностному критерию – значимость карьеры в системе ценностей – анкета «Ценностные ориентации» (Е. О. Тарасова) [12]; доминирующий мотив обучения в вузе – стремление к овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, приобрести диплом при формальном усвоении знаний – методика «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина); доминирующие мотивы достижения (стремление к успеху, избегание неудач) – методика диагностики структуры мотива достижения (А. Мехрабиан, Е. П. Ильин) [3]; иерархию карьерных ориентаций – методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова) [9];

2) по когнитивному критерию – знания о видах профессиональной деятельности выбранного направления бакалавриата, компетенциях, требуемых в будущей профессии, путях карьерного роста в выбранной профессиональной или иной сфере, требований к результатам образования ФГОС ВПО – опросник; ведущий вид инженерной деятельности – методика «Направленность на вид инженерной деятельности» (О. Б. Годлиник) [12]; уровень эмоционального интеллекта – методика «Измерение эмоционального интеллекта» (Н. Холл) [13];

3) по деятельностному критерию – индивидуальные проявления самоактуализации личности в различных видах деятельности – тест самоактуализации (Э. Шостром, адаптация Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз) [11]; карьерную самоэффективность, характеризующую профессиональную осведомленность, самооценку, способность к карьерному целеполаганию, планированию, решению карьерных проблем – методика исследования карьерной самоэффективности (Н. Бетц, адаптация Д. Бондаренко, Е. Могилевкина) [5];

4) по рефлексивно-оценочному критерию – коммуникативные и организаторские

склонности – опросник коммуникативных и организаторских склонностей (В. В. Синявский, В. А. Федорошин); уровень самооценки (насколько соотносит свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели) – методика исследования самооценки личности (С. А. Будасси) [6].

Расчет интегративного результата проводился нами исходя из условия одинакового вклада каждого компонента карьерной компетентности в формирование данного интегративного качества студентов. В таком случае интегративный результат – среднее значение уровней сформированности по мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному, рефлексивно-оценочному критериям.

Представим результаты диагностики сформированности карьерной компетентности студентов.

Низкий уровень сформированности карьерной компетентности имеют 42,5% студентов экспериментальной группы (ЭГ) и 41,3% контрольной группы (КГ), что характеризуется отсутствием или низкой значимостью ценностей, связанных с профессиональной деятельностью и карьерой, пассивностью, замкнутостью, в мотивации обучения в вузе преобладает мотив «получение диплома». Знания о сфере профессиональной деятельности и возможных путях карьерного роста отсутствуют или имеют поверхностный характер, студенты не обладают навыками организации образовательной деятельности, избегают участия в общественной деятельности, испытывают затруднения при участии в видах деятельности, целью которых является самопрезентация, создание портфолио, рефлексия затруднена, самооценка занижена.

Средний уровень сформированности карьерной компетентности имеют 39,4% студентов ЭГ и 39,8% КГ, что характеризуется осознанием значимости карьерной компетентности для их будущей деятельности, средней значимостью ценностей, связанных с профессиональной деятельностью и карьерой, желанием быть в обществе, общительностью, низким уровнем мотива достижения и невыраженностью мотива обучения в вузе, интуитивным характером знаний о сфере профессиональной деятельности и возможных путях карьерного роста. Большинство студентов этого уровня не принимают участия в общественной деятельности, творческих, спортивных коллективах вуза. Рефлексия образовательной деятельности затруднена.

Высокий уровень сформированности карьерной компетентности имеют 18,1% студентов ЭГ и 19% КГ, что характеризуется наличием представлений о карьерной компетентности и устойчивого интереса к их пополнению, высокой значимостью ценностей карьерного роста, общения, активной жизни, профессии, общительностью, в мотивации достижения успехов доминирует стремление к успеху, эти студенты обладают знаниями о сфере профессиональной деятельности и возможных путях карьерного роста, активно участвуют в общественной деятельности, проявляют лидерские качества, имеют опыт деятельности, целью которой являются самопрезентация, создание портфолио, резюме, планируют карьеру, адекватно оценивают собственную деятельность.

В основном представления студентов о предстоящей профессиональной деятельности по окончании вуза и возможных путях развития карьеры имеют преимущественно абстрактный интуитивный характер, процесс получения высшего профессионального образования не расценивается студентами как начальный этап карьеры, что во многом объясняется несформированностью представлений о видах выбранной профессиональной деятельности и профессии в

целом. Студенты не задумываются о будущей карьере и не организуют свою образовательную деятельность в соответствии с карьерными планами, самооценка многих занижена или завышена, что является препятствием для проявления инициативы в деятельности, принятия самостоятельных решений.

Таким образом, проведенный анализ результатов диагностики сформированности карьерной компетентности у студентов позволил высказать предположение: высокий уровень сформированности карьерной компетентности не будет массовым без разработки и реализации педагогических условий, способствующих переходу будущих выпускников от более низкого уровня сформированности карьерной компетентности к более высокому.

Проблема исследования является актуальной, ее решение требует конкретизации, разработки и реализации педагогических условий формирования карьерной компетентности у будущих выпускников в процессе профессионального образования на протяжении всего курса обучения для «подготовки студентов к будущей карьере и развития их личностей» [8; 14].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002.
4. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: монография. СПб. : Речь, 2007.
5. Могилевкин Е. А. Психолого-акмеологическая концепция карьеры профессионала: монография. Владивосток : ВГУЭС, 2005.
6. Никиреева Е. М. Психологические особенности направленности личности : учеб. пособие. М., 2007.
7. Никитина Н. В. Муниципальная система сопровождения карьерного роста дошкольных работников : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Никитина Наталья Владимировна. Великий Новгород, 2009.
8. Осипова С. И., Янченко И. В. Педагогические условия формирования карьерной компетентности студентов в образовательном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL : <http://www.science-education.ru/pdf/2013/2/450.pdf>.
9. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология : учеб. пособие. М. : Речь, 2002.
10. Садон Е. В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Садон Елена Владимировна. Владивосток, 2009.
11. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» : лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы. К. : Миллениум, 2004.
12. Тарасова Е. О. Психология и педагогика: учеб. пособ. для проведения семинарских занятий; Самар. гос. техн. ун-т. Сызрань, 2007.
13. Фетискин Н. П. Диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл) // Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Ин-т психотерапии. 2002. С. 57–59.
14. Янченко И. В. Модель формирования карьерной компетентности студентов в профессиональном образовании // Фундаментальные исследования. М. : Академия естествознания, 2013. №10(2). С. 437–441.
15. Hackett G., Betz N., Doty M. The Development of a Taxonomy of Career Competencies for Professional Women. Sex Roles, 12(3/4), 1985. P. 393–409.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. И. Осипова.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

---

УДК 371.315  
ББК 4420.254

ГСНТИ 14.33.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Буркова Елена Михайловна,**

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; учитель русского языка и литературы, школа № 10 им. Героя России Д. Л. Рычкова, г. Реж; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: fil-ed@uspu.ru

#### **ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКУ ШКОЛЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** технология модульного обучения; модуль; ключевые компетенции.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены результаты научного исследования среди учителей русского языка и литературы, проведенного с целью определения состояния процесса внедрения педагогами общеобразовательных школ технологии модульного обучения. Указаны особенности внедрения технологии модульного обучения в практику школы.

### **Burkova Yelena Mikhailovna,**

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Teacher of Russian and Literature, Rezh School № 10 named after Hero of Russia D.L. Richkov, Rezh, Sverdlovsk Region, Russia.

#### **IMPLEMENTATION OF THE MODULAR TECHNOLOGY EDUCATION IN SCHOOL PRACTICE**

**KEY WORDS:** modular technology education; module; key competencies.

**ABSTRACT.** The results of scientific research among teachers of Russian language and literature are used to determine the status of the implementation of the process of modular technology education of teachers of secondary schools. Peculiarities of the introduction of modular technology education in the practical activity of school are described.

Становление в России новой системы образования ориентировано на вхождение в мировое образовательное пространство, что неизбежно сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике. Под новым качеством образования понимается достижение обучающимися таких образовательных результатов, которые обеспечат им возможность самостоятельного решения проблем в различных сферах деятельности. К числу таких образовательных результатов относятся ключевые компетенции, среди которых особое место занимает коммуникативная компетенция, поскольку именно она включает в себя все виды речевой деятельности, основы культуры устной и письменной речи, базовые умения и навыки использования языка в процессе интернациональной интеграции. От уровня коммуникативной компетентности личности во многом зависит успешность ее взаимодействия с партнерами по общению и самореализация в мировом сообществе.

Опыт преподавания русского языка в средней школе позволяет сделать вывод о том, что традиционный подход к процессу обучения не позволяет создавать реальные условия для качественного решения задачи по формированию коммуникативной компетенции учащихся. Возможность добиться активной коммуникативной деятельности

школьников дает использование в учебном процессе технологии модульного обучения, при использовании которой применяются различные, в т. ч. индивидуальные, траектории обучения за счет создания модулей различной направленности, например, с более глубоким теоретическим или практическим изучением модулей различного уровня сложности. Модульное обучение – это обучение, при котором обучающийся достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем для формирования необходимых ключевых компетенций [2]. Для учителя это переход от передачи знаний к созданию условий для активного познания и получения обучаемыми практического опыта. Для учащихся – переход от пассивного усвоения информации к активному ее поиску, критическому осмыслению, переработке получаемой информации через ее осмысливание на основе обобщений, абстракции и включения ее в систему своих знаний и опыта.

С целью определения состояния процесса внедрения педагогами общеобразовательной школы технологии модульного обучения для формирования коммуникативной компетенции обучаемых нами было проведено социологическое исследование среди учителей Режевского городского округа Свердловской области. В выборку были

включены 42 учителя русского языка и литературы. Задачи исследования – определить отношение учителей к внедрению технологии модульного обучения в общеобразовательной школе, выявить отношение педагогов к применению технологии модульного обучения на уроках русского языка, определить необходимые условия для перехода на модульное обучение. Исследование проводилось способом анкетирования с использованием закрытых и открытых вопросов.

В качестве основных были сформулированы следующие вопросы.

1. С каким из представленных вариантов понимания модульного обучения Вы согласны:

1.1. Самостоятельная поисковая деятельность учащихся по решению учебных проблем.

1.2. Определение учителем целей, форм, методов, уровней сложности и трудности учебного процесса.

1.3. Дифференциация обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся при возможности опережающего изучения теории укрупненными единицами (блоками).

2. Считаете ли вы эффективным использование модульной технологии в средней общеобразовательной школе?

3. Считаете ли Вы целесообразным внедрение модульной технологии на уроках русского языка для формирования коммуникативной компетенции? Почему?

Анализ анкет показывает, что менее, чем у половины учителей, сформировано четкое понимание сути технологии модульного обучения (43%), хотя все они знают о существовании данной технологии. Подавляющее большинство респондентов положительно оценивает использование рассматриваемой технологии и считает ее перспективной (88%), что подтверждает актуальность выбранной темы социологического исследования.

Целесообразность внедрения модульной технологии на уроках русского языка отметили 79% педагогов, но вместе с тем не смогли обосновать свой ответ, поскольку не вполне понимают ее преимущества. Таким образом, логично предположить необходимость организации активной просветительской работы по информированию педагогической общественности о технологии модульного обучения и разъяснительной работы о перспективности данной технологии посредством выделения особенностей использования ее в рамках средней общеобразовательной школы.

Использование технологии модульного обучения в практике педагогической деятельности учителей общеобразовательной

школы, по-нашему мнению, дает следующие ее преимущества.

1. Деятельностная направленность содержания и методов обучения. Практикоориентированный характер связывает обучение с практической деятельностью и созданием его модульной структуры, соответствующей структуре предметной деятельности. Учитель ставит образовательные цели изучения модулей, отбирает содержание структурных элементов модульной программы, выбирает методы, формы и средства обучения, способствующие развитию интеллектуальных и личностных качеств обучающихся и позволяющие осваивать различные виды и методы деятельности. При освоении содержания обучения в процессе деятельности посредством специально сформированной модульной программы предметно-деятельностного типа формируются не только действенные, но и оперативные знания и умения. У учащегося формируется готовность к саморазвитию и непрерывному образованию.

2. Оптимизация содержания образования. Учитель оптимизирует содержание образования благодаря особым способам структурирования и представления учебного материала в информационно-методической части учебных элементов и тем самым обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность учащихся, организует построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

3. Возможность изменения срока обучения. Готовность и способность к самостоятельной и ответственной информационной деятельности обучаемых, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников, позволяет при использовании модульной технологии уйти от строго заданного срока обучения.

Последовательность изучения учебных элементов определяется логикой развертывания учебного содержания модуля. Количество изучаемых на одном занятии учебных элементов планируется исходя из трудности учебного материала для обучаемых и корректируется в процессе реализации технологии модульного обучения с учетом уровня подготовленности учащихся, их предыдущих знаний и умений, желаемого уровня получаемого результата.

4. Самооценка учебной деятельности учащимися. Применение технологии модульного обучения развивает у учащихся умения самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию



учебного поведения, формирует способности к построению индивидуальной образовательной траектории, тем самым позволяет дифференцировать обучающую деятельность учителя и учебную деятельность учащихся.

5. Модульная структура содержания. Учебная программа проектируется в виде отдельных функциональных узлов, предназначенных для достижения конкретных дидактических целей – усвоения обучающимися умений, в основании которых лежат знания. Усвоение предметных знаний осуществляется посредством изучения целостных, автономных порций учебной информации, заключенной в модулях учебной программы. Модули обучающей программы структурированы в обособленные, взаимосвязанные и взаимозависимые учебные элементы, перед каждым из которых стоит конкретная познавательная или деятельностная дидактическая цель. Учебный материал представляется как единая целостность, направленная на реализацию дидактической цели всей модульной программы.

6. Взаимозаменяемость и подвижность модулей. Гибкость учебной программы обеспечивается возможностью изъятия морально устаревших модулей, дополнения модулей новой информацией, заменой части информации модуля и введением новых модулей без ущерба для всей структуры. Учебные элементы модуля могут быть независимыми друг от друга или взаимосвязанными, степень их относительной самостоятельности соответствует степени самостоятельности их частных целей от дидактических целей модуля.

7. Индивидуальная траектория обучения учащихся. Учебная программа разделяется на полную, сокращенную и углубленную, что позволяет индивидуализировать обучение. Обучающиеся самостоятельно выбирают уровни сложности и трудности содержания изучаемого материала.

Целостная картина изучаемого материала формируется у обучаемых в процессе продвижения по учебной схеме от всеобщего через общее к единичному. Материал подается сравнительно крупными блоками с опережающим изучением теории, последовательно вводится все более подробная детализация на основе заранее сообщенной структуры понятий.

По нашему мнению, процесс внедрения педагогами технологии модульного обучения в практику школы с целью формирования коммуникативной компетенции обучаемых на уроках русского языка предполагает ряд этапов, которые заключаются в следующем.

1. Определение предметных целей. Комплексной предметной целью обучения

русскому языку является формирование системных умений по дисциплине на основе повышения мотивации к учебной деятельности, развития интеллектуальных умений и учета образовательных потребностей в условиях установления паритетных отношений всех субъектов учебного процесса. Предметными целями при формировании ключевых компетенций, по нашему мнению, будут являться:

- эффективное владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, включая составление текста или презентации с использованием информационных и коммуникационных технологий, использовать языковые средства, адекватные обсуждаемой проблеме, участвовать в дискуссии;

- овладение способами бесконфликтного взаимодействия с окружающими, навыками работы в группе, контроля и коррекции хода и результатов деятельности личной и совместной.

Для достижения предметных целей содержание учебного материала делится на учебные элементы, используя приемы уплотнения (укрупнения, систематизации и обобщения) или пошагового развертывания. Таким образом, создается модульная программа, состоящая из блоков-модулей, содержащих теоретический учебный материал, и блоков – алгоритмических предписаний учебных умений и навыков. Учебный процесс организуется в особой последовательности с обязательным применением средств наглядности при подаче учебного материала. Применяются продуктивные формы и методы обучения, которые направлены на формирование умений работать в группе, положительной мотивации к дальнейшему учению. Образованная целостная система базисных понятий и алгоритмов деятельности позволяет стимулировать самоорганизацию и рефлекссию обучаемых, дает обучающимся возможность самостоятельно выбирать уровни сложности и трудности содержания изучаемого материала.

2. Учет образовательных потребностей обучающихся. Обучающая программа адаптируется к индивидуальным способностям, возможностям, уровню подготовки и потребностям обучающегося, чтобы обеспечить индивидуализацию обучения. В целях осуществления обратной связи и управления процессом обучения организуется системная контрольно-оценочная деятельность, проектируются системы входного, текущего, промежуточного и итогового контроля качества усвоения содержания модулей и организации учебного процесса.

3. Интенсификация обучения. Интенсификацию обучения обеспечивается за счет:

- сжатия учебной информации в процессе преподавания на основе принципов модульного обучения (методически обоснованное построение модулей обеспечивает трехкратное сжатие учебного материала при первичном, промежуточном и конечном обобщении посредством укрупненного, системного его представления);

- использования средств информационных технологий;

- оптимизации использования учебного времени (учебного графика и расписания занятий) путем сокращения периода обучения.

4. Проведение диагностики знаний учащихся. Проводится входная диагностика уровня знаний и умений обучающихся перед началом работы с модульной программой. На основе анализа результатов входного тестирования уточняется перечень модулей, подлежащих изучению всеми обучающимися, и составляются индивидуализированные программы обучения полного, сокращенного и продвинутого типа. Таким образом, реализуются принципы развития обучающимися своей познавательной деятельности (модуль как часть стержневой учебной информации, осознаваемой учащимися как необходимой) и соответствия учебной программы возможностям и способностям обучающихся.

5. Организация совместной деятельности учителя и учащихся. Для обеспечения демократического стиля руководства и выстраивания субъект-субъектных отношений учителя и обучающегося, предполагающих двустороннюю ответственность за качество и уровень конечного результата, совместно с обучающимися предпринимаются следующие действия:

- вырабатываются целевые установки (задачи обучения);

- определяется содержание учебного материала;

- уточняются конкретные виды учебно-познавательной деятельности (индивидуальные и коллективные, групповые);

- создается индивидуальная траектория контроля и оценки учебных достижений.

Организованное подобным образом планомерное развитие учебного сотрудничества между учителем и учеником, учеником и другими одноклассниками способствует тому, что содержанием их совместного труда становятся рефлексивные знания о собственных возможностях, т.е. основа умения учиться.

6. Создание психологически комфортной среды. В целях создания психологически комфортной среды необходимо обеспечить:

- построение учебной деятельности в образовательной среде, обеспечивающей социальную и эмоциональную комфорт-

ность (дифференциация обучаемых по уровням знаний, учет вероятностного характера и количества учебной информации, которую способен усвоить конкретный обучаемый, паритетные отношения всех участников образовательного процесса, использование современных информационных и коммуникационных технологий, ритмичность обучения и т. д.);

- соответствие субъективных и объективных целей обучения (применение педагогических приемов и методов активизации познавательной деятельности, применение компетентностно-деятельностного подхода в обучении и т. п.);

- гибкость образовательной технологии для создания интеллектуальной комфортности (возможность выбора уровня сложности учебной программы и количества изучаемых модулей; отсутствие строго заданного срока обучения; оптимизация структуры учебного времени; рейтинговая система контрольно-оценочной деятельности и др.).

7. Усиление личностно ориентированной составляющей процесса обучения. Ученик рассматривается как главная действующая фигура всего образовательного процесса, в качестве одной из обязательных целей обучения определяется развитие личности обучающегося, его индивидуальности. Для приятия учеником целей и задач обучения как личностно значимых выбираются оптимальные методы, формы и средства обучения – в соответствии с конкретными образовательными целями структурных элементов модульной программы обучения. Чтобы достичь подобного согласования, разрабатываются модули как элементы структуры и средства обучения, неразрывные с их целевыми установками, прежде всего для обучающихся, как личностно ориентированные с учетом их индивидуальной учебной траектории.

Для выработки оптимальной индивидуальной траектории обучения предлагаем руководствоваться следующим алгоритмом:

1) определение преподавателем индивидуального уровня начальных знаний обучающегося, его умений и способностей к учебной деятельности;

2) определение личных целей обучения самим учащимся;

3) разработка учителем модулей различной направленности (различные уровни сложности и специфические уровни теоретического или практического изучения);

4) выбор модуля самим обучающимся для дальнейшего обучения путем продвижения по индивидуальной образовательной траектории;

5) оценка преподавателем и самим обучающимся качества реализации модульной программы обучения;

6) коррекция учителем индивидуальной модульной программы с учетом личностных особенностей обучающегося.

Применение подобного алгоритма позволит нацелить обучение на максимальное удовлетворение познавательных потребностей обучающегося при формировании коммуникативной компетенции.

Полноценное освоение деятельности проходит через отношения между участниками образовательного процесса на личностно значимом уровне. Учение превращается в межличностный процесс, становится диалогом. Мотивация заключается в высоком осознанном побудительном смысле во всех ситуациях учебного сотрудничества. Повышается индивидуальная готовность каждого учащегося к обучению.

8. Обеспечение паритетности отношений субъектов учебного процесса. Для вовлечения в совместную деятельность обучающихся и установления продуктивных взаимоотношений применяются педагогические приемы педагогической психологии, обладающие необходимой эффективностью. За обучаемым признается право являться партнером преподавателя в учебном процессе, но вместе с тем на обучаемого возлагается ответственность за результаты своей (и не только своей – группы, класса) учебной деятельности. За счет этого активизируется не только собственное самопознание (как обучающего), но и самопознание обучающегося, а также актуализируются и направляются процессы самосовершенствования и социализации личности.

9. Самостоятельная работа, самоконтроль и самооценка учебных достижений обучающимися. Организуется самостоятельная работа учащихся как одна из основных форм учебно-познавательной деятельности и главное средство активизации учения в процессе модульного обучения. Обучающийся большую часть времени работает самостоятельно и учится планированию, организации, самоконтролю и адекватной самооценке своих действий и деятельности в целом, происходит саморазвитие человека, основанное на самоуправлении учебной деятельностью. Для достижения этого поэтапно организуется преподавательская деятельность: отбирается материал, разрабатывается домашнее задание (общее, индивидуальное, дополнительное), выделяются методы и средства самостоятельной работы (при подготовке к уроку); происходит ориентирование учеников на понимание главного, проводится общее консультирование по выполнению задания,

обеспечивается индивидуальная помощь преподавателя (при выдаче домашнего задания); проводится оценивающий контроль, определяется степень усвоения материала (при проверке домашнего задания).

Благодаря выработке умения самостоятельно учиться развиваются рефлексивные способности, актуализируются аналитические умения обучающихся. При этом самоконтроль и самооценка осуществляются прежде всего в процессе самостоятельной работы учащихся, которая предусматривает ряд этапов.

1. Подготовительный этап:

- определение цели и задач самостоятельной работы;
- проектирование процесса выполнения задания.

2. Исполнительный этап:

- восприятие информации, ее обобщение и анализ;
- конструирование новой информации;
- формирование содержательной модели выполнения задания;
- непосредственное выполнение задания.

3. Результативный этап:

- самоконтроль и самооценка полученного результата;
- самоанализ выявленных ошибок и их исправление;
- контроль и оценка со стороны учителя.

После выдачи домашнего задания с учениками проводится устный инструктаж с указанием необходимого результата работы (целей), обозначаются формы контроля полученных знаний, умений, навыков, а при необходимости выдаются письменные рекомендации и методические указания. Благодаря этому удается сконцентрировать внимание обучающихся на главном в изучаемом материале, помочь в формировании умения самостоятельно анализировать полученную информацию, в нахождении связи между теоретическими знаниями и практикой, за счет чего облегчается самостоятельная работа.

При разработке объективной рейтинговой системы оценки успеваемости происходит стимулирование самостоятельной деятельности обучающихся и мотивация на обучение через интерес в форме общественного признания (первый в группе, классе, параллели классов).

Данная деятельность помогает преобразовать функции внешнего управления по отношению к учебной деятельности обучающегося в самоуправление.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что именно применение модульной технологии обучения, исходя из требований времени и социального заказа общества, позволяет обучающемуся, проявляя активность в уче-

нии, самостоятельно создавать учебный модуль, что обеспечивает необходимое личностное развитие учащегося для эффективного формирования ключевых компетенций, в том числе и коммуникативной.

Использование модульной технологии стимулирует также и дальнейшую познавательную деятельность обучаемого, позволяя ему со временем перейти на следующий, более высокий уровень развития личности благодаря самоорганизации.

Таким образом, при безусловном деятельностном характере обучения как одной

из составляющих всего процесса развития именно внедрение технологии модульного обучения в практику школы предполагает создание оптимальных условий для выявления и развития способностей учащихся, удовлетворение их интересов и потребностей, развитие учебно-познавательной активности и творческой самостоятельности, направляет этот процесс от элементарного репродуктивно-подражательного уровня к поисково-исполнительному и далее – к творческому.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Добреньков В. И., Кравченко А. И. Методы социологического исследования : учебник. М. : Инфра-М, 2004.
2. Загрекова Л. В., Николина В. В. Теория и технология обучения : учеб. пособие для студ. пед. вузов. М. : Высш. шк., 2004.
3. Игошев Б. М., Лозинская А. М., Шамало Т. Н. Модульно-рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике : монография. М. : Владос, 2010.
4. Лозинская А. М. Модульно-рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009.

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

УДК 373.2  
ББК 4410.4+4404.42

ГСНТИ 14.23.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

**Королева Светлана Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 408; e-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru

**МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК МЕХАНИЗМ  
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** мониторинг качества дошкольного образования; условия; принципы; методы; этапы; воспитательно-образовательное пространство; образовательный стандарт; блоки; направления организации мониторинга в дошкольной образовательной организации

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрен новый аспект деятельности дошкольной образовательной организации – мониторинг образовательных услуг, разработка и внедрение которого невозможны без специальной программы.

**Koroleva Svetlana Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**MONITORING OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES AS A MECHANISM  
TO QUALITY PRESCHOOL EDUCATION**

**KEY WORDS:** monitoring the quality of preschool education; conditions; principles; methods; stages; educational space; educational standard; blocks; lines of monitoring of pre-school educational organization.

**ABSTRACT.** The article deals with a new aspect of the pre-school educational organization, that is, monitoring of educational services, the development and implementation of which is impossible without a special program of action.

**П**ереход современной системы образования на новый этап развития, несомненно, связан с внедрением ФГОС третьего поколения на всех его ступенях, включая дошкольное образование, что все больше и больше требует от педагогов использования инновационных методов, технологий при организации мониторинга в дошкольной образовательной организации.

Мониторинг является количественным и качественным методом оценки качества предоставляемых услуг [4; 9]. По мнению П. И. Третьякова, мониторинг – это система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование развития, то есть результаты мониторинга позволяют судить о состоянии объекта, в нашем случае – дошкольной образовательной организации, в любой момент времени и прогнозировать ее эффективное развитие. В связи с чем качество образования в дошкольной организации определяется как степень соответствия совокупности свойств и результатов воспитания детей дошкольного возраста прогнозируемым целям дошкольной образовательной организации на основе федеральных государственных стандартов дошкольного образования, потребностей и ожиданий субъектов воспитательного процесса (детей, педагогов, родителей) [10; 11].

В нашей работе мы рассматриваем мониторинг как механизм качества образова-

тельных услуг в дошкольной образовательной организации, что требует более детальной разработки. По нашему мнению мониторинг в дошкольной образовательной организации должен осуществляться в трех направлениях, которые представлены тремя блоками.

Первый блок – организационный – включает в себя оценку качества развивающего пространства дошкольной образовательной организации.

- Организация и оценка содержания и методов воспитания и обучения, реализуемых в дошкольной образовательной организации. Программы и педагогические технологии, характер взаимодействия между воспитателями и детьми, каждое действие оценивается по четырех бальной шкале (от 0 до 3). Данный компонент включает педагогическую деятельность с детьми дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации:

– знакомство детей друг с другом, стимулирование их обращения к ровесникам;

– организация эмоциональных контактов, сближающих детей между собой, стимулирование проявления доброжелательного отношения к сверстникам;

– проведение совместных эмоциональных подвижных игр («прятки», «догонялки» и пр.);

– организация несложных совместных игр с предметами (совместные постройку из кубиков, игры с куклами и пр.).

В ходе обучающих занятий сотрудники учитывают возрастные возможности и интересы детей:

- строят занятия в форме совместной игры с детьми;
- организуют совместные игры преимущественно с одним ребенком или небольшой группой детей таким образом, чтобы в них участвовал каждый ребенок;
- проводят обучение в мягкой форме, без насилия (обучая ребенка пользоваться ложкой, расческой или заводить машинку, взрослый мягко направляет его движение своей рукой, а затем дает ему возможность выполнить действие самостоятельно, при необходимости помогая ему, но не принимая всю инициативу на себя, и т. д.);
- откликаются на любую просьбу ребенка о совместной деятельности и помощи, а в случае невозможности их осуществления спокойно объясняют причину и просят подождать;
- в ходе совместной игры или занятий находят время и возможность обратиться к каждому ребенку по имени, проявить заинтересованность к тому, что он делает, похвалить, помочь справиться с трудным действием;
- организуя совместные игры или занятия, не заставляют участвовать в них всех детей (если ребенок отказывается слушать сказку или смотреть спектакль, воспитатель разрешает ему заняться чем-либо другим, не мешая остальным детям, и пр.).

Второй блок – диагностический – включает оценку социального развития ребенка дошкольного возраста:

- оценка коэффициента психического развития, соответствующего шести показателям – речь, общение, культурно-гигиенические навыки, рисование, действия с предметами, определяющий процесс социального развития ребенка дошкольного возраста особенно в формировании деятельности (игрового взаимодействия) и общения (Е. О. Смирнова);
- уровень «цены адаптации», включающий эмоциональный стресс компенсаторного влечения дублирующих механизмов, переутомления и различные нарушения, которые сопровождаются снижением здоровья и могут привести к срыву адаптации (Р. М. Бабанский);
- оценка индивидуальных особенностей личности детей дошкольного возраста, связанная с определением положительных и отрицательных качеств личности ребенка, его взаимодействием со сверстниками и взрослыми, вовлеченность их в предметно-игровую деятельность, развитие интеллекту-

альных особенностей, а также способность регуляции поведения (Е. О. Смирнова);

- определение уровня деятельности предпочтения детей дошкольного возраста в игровом взаимодействии, роли игры в социальной адаптации ребенка, особенностей формирования мотивационной структуры детей, осуществлением воспитательного процесса в дошкольной образовательной организации (Г. Крайг);
- изучение продуктов деятельности детей раннего возраста, в частности, изобразительной деятельности детей, что дает широкие возможности экспериментирования с материалом; в группе должны быть карандаши, краски, разноцветные мелки, кисти разных размеров, мольберты, бумага, альбомы, пластические материалы (Л. Н. Галигузова) [2; 4; 5; 6; 7].

Третий блок – управленческий – включает в себя оценку управления дошкольной образовательной организацией со стороны аттестационной комиссии, в которую входят заведующая дошкольного образовательного учреждения, старший воспитатель, представитель от отдела образования, старший воспитатель другой дошкольной образовательной организации, медицинский работник. Оцениваются следующие параметры:

- 1) руководство дошкольной образовательной организацией осуществляется в соответствии с Уставом дошкольного учреждения и законодательством Российской Федерации;
- 2) заведующий дошкольной образовательной организации выполняет свои функции в соответствии с должностной инструкцией;
- 3) в дошкольной образовательной организации соблюдается исполнительская и финансовая дисциплина;
- 4) в дошкольной образовательной организации имеется нормативно-правовая документация, регулирующая деятельность образовательного процесса;
- 5) в дошкольной образовательной организации соблюдаются правила по охране труда и обеспечивается безопасность жизнедеятельности воспитанников и сотрудников;
- 6) в дошкольной образовательной организации соблюдаются правила пожарной безопасности;
- 7) общее санитарно-гигиеническое состояние дошкольной образовательной организации (питьевой, световой, тепловой и воздушный режимы) соответствует требованиям Госсанэпиднадзора;
- 8) в дошкольной образовательной организации соблюдаются социальные гарантии участников образовательного процесса;

9) в дошкольной образовательной организации используются современные формы финансирования;

10) в дошкольной образовательной организации разрабатывается стратегия и тактика функционирования и развития;

11) в дошкольной образовательной организации используются современные формы организации образовательного процесса;

12) дошкольная образовательная организация осуществляет сотрудничество с другими социальными институтами детства;

13) в дошкольной образовательной организации используются информационные технологии управления [1, с. 41-57].

На основании вышеперечисленных блоков мониторинг в рамках нашего исследования можно представить в виде структурной модели, показанной в приложении 1.

Таким образом, организация мониторинга образовательных услуг строится на основании следующих принципов: соответствии национальным стандартам образования (реализация этого принципа предполагает разработку программы развития дошкольной в соответствии с методическими рекомендациями, разработанными управлением образования Свердловской области).

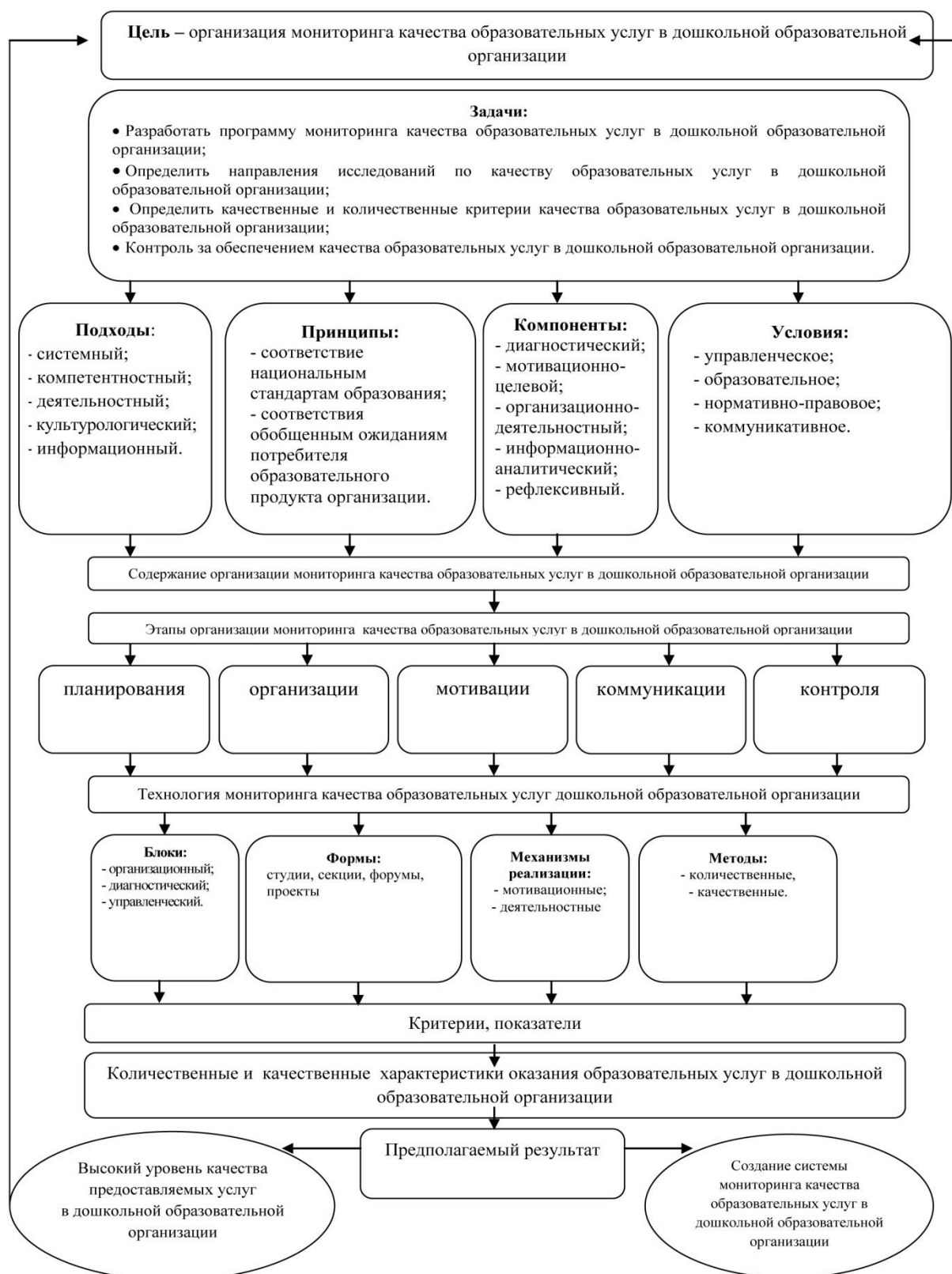
#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аттестация и государственная аккредитация дошкольных образовательных учреждений. М. : АСТ, 2008.
2. Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Педагогика детей раннего возраста : Учеб. пособие для студ. вузов обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования». М. : Владос, 2007.
3. Верхотурова Ю. А., Королева С. В. Критерии и показатели социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении // Известия Российской академии образования. 2012. № 4 (24). С. 89-95.
4. Закон «Об образовании в РФ», ст. 101.
5. Иваненко М. А. К вопросу о качестве в высшей школе // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 93-97.
6. Королева С. В. Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении / Моск. психолого-социальный ун-т. М., 2014.
7. Степанова Г. Б. Социальное развитие дошкольника и его педагогическая оценка в условиях детского сада // Дошкольное воспитание. 1999. № 10. С. 15-20.
8. Степанова Г. Б. Эмоциональное состояние ребенка дошкольника и их педагогическая оценка в условиях детского сада // Дошкольное воспитание. 1998. № 5. С. 92-95.
9. Столин В. В., Наминач А. П. Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 34-36.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
11. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. М. : Владос, 2002.

ти), соответствие обобщенным ожиданиям потребителя образовательного продукта организации (этот принцип предполагает проведение маркетингового исследования ожиданий потребителей образовательных услуг посредством SWOT-анализа, STEP-анализа и других методов исследования, например, опроса, анкетирования). Предполагается прохождение следующих этапов: планирования, организации, мотивации, коммуникации и контроля, позволяющих определить эффективность организации процесса мониторинга образовательных услуг в дошкольной образовательной организации и включает диагностический, мотивационно-целевой, организационно-деятельностный, информационно-аналитический и рефлексивный компоненты, что предполагает управленческое, образовательное, нормативно-правовое и коммуникативное условия.

В заключение можно отметить, что предложенная нами организация мониторинга является одним из механизмов оценки качества образовательных услуг и в дальнейшем требует более тщательного рассмотрения.

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



**Приложение 1. Структурная модель мониторинга качества образовательных услуг, предоставляемых дошкольной образовательной организацией**



УДК 355.231.1  
ББК Ц439.8

ГСНТИ 14.25.21

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Костоусов Николай Степанович,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: uralfbg@mail.ru

### **Терентьев Виталий Викторович,**

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, кафедра пожарной техники, Уральский институт государственной противопожарной службы МЧС России; 620000, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 22; e-mail: TerentevV@gambler.ru

#### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** концепция; кадетское образование; принципы; методы; средства и формы кадетского воспитания и обучения.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируются основные несоответствия и противоречия в системе кадетского образования. Представлены теоретические положения концепции кадетского образования.

### **Koustousov Nicolay Stepanovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Life Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Terentev Vitaliy Viktorovich,**

Candidate of Agricultural Science, Associate Professor, Department of Firefighting Equipment, Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia, Ekaterinburg, Russia.

#### **THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE CONCEPT OF CADETS' EDUCATION**

**KEY WORDS:** concept; cadets' education; principles; methods; means and forms of cadet's education and training.

**ABSTRACT.** The article deals with the major inconsistencies and contradictions in the system of cadets' education. The article presents the theoretical principles of the concept of cadets' education.

*«Только тот будет знать, чего можно и должно требовать от воспитания в настоящем, кто проследит за развитием и осуществлением воспитательной идеи в течение многих столетий».*

Л. Н. Модзалевский [4, с. 4].

Российскому государству в современных условиях жизненно необходимы государственные служащие с высокими нравственными устоями, готовые осознанно обеспечивать национальную безопасность страны. Нравственная воспитанность государственного служащего, как офицера, так и гражданского специалиста, должна стать основой его профессиональной деятельности и условием его служебного роста. Поэтому педагогическое наследие кадетских корпусов дореволюционной России и передовой педагогический опыт нравственного воспитания, накопленный в суворовских военных училищах советского периода, основу которого составляли традиции служения отечеству, в эпоху государственных социально-экономических преобразований и возрождения Российской армии приобретают особую актуальность.

На современном этапе развития кадетского образования явно проявляются следующие несоответствия и противоречия.

#### **Социально-педагогический уровень:**

- между объективно возросшей потребностью государства и общества в высокообразованных, обладающих нравствен-

ным стержнем офицерах армии и силовых министерств, способных обеспечить национальную безопасность, законность, правопорядок, и реальным недоверием граждан к морально-нравственной атмосфере в армии и государственных структурах;

- между повышением ценности педагогического наследия кадетских корпусов дореволюционной России, передового педагогического опыта суворовских военных училищ советского периода и отсутствием государственной психолого-педагогической концепции нравственного воспитания будущих государственных служащих.

**На научно-теоретическом уровне** – расхождением в осмыслении сущности и содержания понятия «педагогическое наследие», под которым мы понимаем «совокупность исторически значимых, востребованных в современных условиях и способных к возрождению после длительного официального запрета педагогических взглядов, идей, концепций, традиций и передового педагогического опыта» [2, с. 6] на примере кадетского образования:

- во-первых, с начала XVIII в. по настоящее время происходили многократные инверсионные колебания государственной

политики в области социально-политических и общественно-экономических отношений от одного «полюса» к другому;

- во-вторых, если в экономике возможна «шоковая терапия», то в сознании граждан, особенно военных и государственных служащих, мгновенное изменение направленности сознания и веры невозможно;

- в-третьих, общественная потребность в совершенствовании нравственного воспитания офицеров востребовала историко-педагогические исследования *кадетского образования*, под которыми мы понимаем специально организованный, целенаправленный процесс воспитания, обучения и формирования высокообразованного государственного служащего;

- в-четвертых, исследователи советского периода, опираясь на принцип партийности, определяли деятельность кадетских корпусов в основном с отрицательной стороны, однако с 1990 г. произошло инверсионное колебание – только положительно, а что осуществлялось в советский период – крайне негативно, такое забвение цивилизационного подхода снижает научную ценность и значимость философских, социологических, исторических, историко-педагогических исследований кадетского образования [2, с. 6].

#### **Научно-методический уровень**

– определенные противоречия между педагогами, организаторами воспитательной работы офицерами-воспитателями в определении форм, методов и средств: одни ориентируются на идеологизированные советские суворовские военные училища, другие – на религиозную духовно-нравственную основу дореволюционных кадетских корпусов, третьи – на зарубежный опыт, четвертые пытаются самостоятельно разработать какую-то новую интегративную модель

Основной целью данной статьи является преодоление вышеопределенных несоответствий и противоречий в кадетском образовании в практической деятельности через внедрение теоретических положений концепции кадетского образования в Свердловской области как результатов проведенного исследования, а также с учетом идей и концепций современных теоретиков и практиков кадетского образования, отвечающих современным требованиям.

Концепция кадетского образования – это совокупность взаимосвязанных и вытекающих один из другого взглядов и идей на государственную политику в области модернизации образования, духовно-нравственного и патриотического воспитания будущих государственных служащих на во-

енном и гражданском поприще. Она отражают современное понимание кадетского образования как одного из приоритетных направлений деятельности государственных институтов в условиях реформирования общества, Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов государственной службы.

Коренные преобразования в стране конца XX – начале XXI вв. определившие крутой поворот в новейшей истории России, сопровождаются изменениями в социально-экономической, политической и духовной сферах общества и сознании ее граждан. Резко снизился духовно-нравственный воспитательный потенциал российской культуры, искусства, образования как важнейших факторов формирования патриотизма, наглядно видима девальвация присущих во все времена российскому обществу нравственных ценностей: чести, долга, ответственности, верности присяге и преданности России. Кадетское образование призвано дать новый импульс оздоровлению государственной образовательной системы подготовки государственных служащих.

#### *Миссия кадетского образования:*

- многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность государственных органов Свердловской области, кадетских общественных объединений и организаций по формированию у кадетов высокого патриотического сознания, возвышенного чувства верности к своему отечеству;

- воспитание высококультурного и образованного гражданина, патриота человека, готового брать на себя ответственность за судьбу своей страны, родного края, семьи, инициативного, творческого, способного к созиданию.

- создание педагогически обоснованных, психологически комфортных условий развития для детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, прежде всего для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, для детей погибших военнослужащих [1, с. 11].

*Идеология кадетского образования.* «Духовность», «общинность», «державность» – данные понятия, ассоциируясь с личностью, обществом и государством, выстроены в определенной логической схеме: духовность – как направленность личности каждого отдельного человека, общинность – как отношения каждого человека с обществом, с народом и как система общественных отношений, державная система – как система отношений человека и государства, общества и государства [5, с. 145-156]. В кадетском образовании данная формула реализуется в следующей форме: «Ве-

ра в Россию. Жизнь – Отечеству. Честь – никому!».

Сущность кадетского образования – это специально организованный, целенаправленный процесс кадетского обучения и кадетского воспитания высокообразованной личности будущего государственного служащего как на военном, так и на гражданском поприще.

Структурно-содержательное определение кадетского образования:

– кадетское образование как социально-педагогическое явление, интегрируя в себе антропологическую и социоцентрическую парадигмы образования, представляет: личностную ценность – инициацию и формирование ценностного отношения к себе и качеств лидера как будущего командира, руководителя, организатора; общественную ценность – формирование товарищества, кадетского братства, ответственности, позволяющих адаптироваться в коллективах и обществе; государственную ценность – образование как фактор профессионализма, карьерного роста, способность качественного служения отечеству и обеспечения его национальной безопасности.

– кадетское образование как специфическая образовательная область реализуется на федеральном уровне в суворовских военных училищах, нахимовском военноморском училище, кадетских корпусах федеральных министерств (интернатный тип), осуществляя предпрофессиональную подготовку, на региональном уровне – кадетские школы, школы-интернаты (полный интернат, частичный интернат, проживание с родственниками), осуществляющие реализацию программ «Дети России», «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», на муниципальном уровне – кадетские классы общеобразовательных школ (проживание с родственниками), военно-патриотическая и профориентационная работа;

– кадетское образование, представляющее собой совокупность взаимосвязанных компонентов: цель, задачи обучения осуществляются на основе интеграции общеобразовательных и специальных дисциплин, а воспитания – на основе конвергенции религиозной и светской идеологии общечеловеческих ценностей, духовно-нравственного наследия отечественной культуры и искусства и гражданских и военно-патриотических традиций.

Отличительные особенности кадетского образования:

– реализация культурологического содержания образования, сочетание образовательных программ, реализующих кадетский компонент, программ дополнительно-

го образования, направленных на формирование практических знаний по основам подготовки к государственной службе;

– приоритетность нравственного воспитания в кадетском образовании, создание среды, насыщенной общечеловеческими, национальными, военно-патриотическими ценностями, нормами морали, религиозной культуры, заповедями и традициями, символами и ритуалами;

– особый уклад учебного заведения, определяемый в соответствии со специализацией воинскими уставами, руководящими документами соответствующих федеральных министерств и субъектов федераций с учетом возрастных особенностей и возрастной психологии детей;

– сочетание элементов воинской служебной дисциплины и института самоуправления кадет; постоянное педагогическое сопровождение воспитанников, осуществляемое офицером-воспитателем, оказание им профессиональной поддержки и помощи психологического, социального характера.

*Цели кадетского образования:*

– формирование высокообразованных юношей, патриотов своего региона и отечества, обладающих нравственным стержнем личности, включающим честь, долг, ответственность и верность присяге, готовых к дальнейшему обучению в образовательных учреждениях высшего (среднего) профессионального образования, осуществляющих подготовку к государственной службе, реализуя способности к самообучению и самовоспитанию;

– обеспечение доступного качественно среднего общего образования, независимо от места проживания, социального положения в условиях раздельного обучения и совместного воспитания юношей и девушек.

*Задачи кадетского образования:*

- проведение в Свердловской области научно-обоснованной управленческой и организаторской деятельности по созданию условий для развития кадетского образования на региональном и муниципальном уровнях;

- утверждение в сознании и чувствах кадет патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России, Уральского региона и Свердловской области, к историческим гражданским, военно-патриотическим, трудовым и нравственным традициям;

- повышение престижа государственной, особенно военной, службы;

- создание примера для других общеобразовательных учреждений Свердловской области в возрождении патриотиче-

ского и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в аспекте решения региональных проблем социальных сирот, беспризорности и асоциального поведения подростков.

Задачи кадетского воспитания. Система кадетского воспитания основана на гражданско-патриотических традициях Российского государства и военно-патриотических русской армии, а также специфичных для кадет традициях взаимоотношений равных – старших и младших, уважения и подчинения, выражения собственного мнения и учета мнений товарищей. Основная задача – воспитание полноценной, интеллектуально, нравственно и физически развитой личности, обладающей большим жизненным потенциалом, нравственным стержнем и постоянной потребностью в самосовершенствовании.

*Задачи кадетского обучения:*

– реализация единых программ базового образования в сочетании с четкой организованной системой самоподготовки и постоянного контроля уровня обучения, с учетом возрастных особенностей;

– удовлетворение потребности личности кадета в доступном качественном общем образовании независимо от места проживания, социального положения, а государства – в формировании образованных, готовых к государственной службе на гражданском или военном поприще служащих [3, с. 122-124].

*Кадетское воспитание* – это процесс целенаправленного систематического воздействия на личность кадета и создание условий с целью подготовки его к служению отечеству на государственном поприще посредством сообщения каждому воспитаннику понятий чести, долга, ответственности, верности присяге, личных, семейных и общественных добродетелей и формирования данных качеств и стремления сознательно повиноваться власти и закону.

Специфический компонент содержания кадетского воспитания характеризуется значительно большей конкретной направленностью профессионализации государственной службы и включает в себя следующие виды воспитания: нравственное воспитание, трудовое воспитание, физическое воспитание; эстетическое воспитание, воспитание навыков и привычек культурного поведения. Основой содержания специфического компонента является любовь к отечеству, верность присяге, гражданский и воинский долг, честь, храбрость, стойкость, самоотверженность, доблесть, мужество, взаимовыручка на основе кадетского братства.

К числу определяющих социально-педагогических *принципов кадетского об-*

*разования*, которые являются важным условием реализации идеологии, миссии, целей и задач кадетского образования, относятся:

– признание высокой *социальной значимости* государственной службы как на военном, так и на гражданском поприще, преданность органам государственной власти, патриотизм, нравственный стержень личности, определяющий готовность к достойному служению отечеству, необходимость создания реальных возможностей осуществления целенаправленных усилий для их формирования у кадет;

– *научность*, позволяющая выявить, определить содержание педагогического наследия кадетского образования дореволюционной России и передовой педагогический опыт суворовских военных училищ советского периода, духовно-нравственные ценности и традиций кадет и суворовцев и обосновать их реализацию в современных кадетских школах;

– *системность*, преемственность и непрерывность в развитии кадетского образования, с учетом особенностей различных возрастов и категорий кадет, многообразие форм, методов и средств, используемых в целях обеспечения повышения эффективности и качества, его направленность на развитие возможностей, способностей и качеств каждой личности кадета, так и товарищества и кадетского братства.

Существуют также специфические принципы кадетского образования.

*Воспитание примером.* Кадеты, естественно, подражали, подражают и будут подражать педагогам, офицерам-воспитателям в умении носить форму одежды, красиво говорить по-русски, правильно ходить, держать осанку. Поэтому офицеры-воспитатели, преподаватели должны были запретить себе, например, держать руки в карманах, жестикулировать при разговорах, употреблять слова жаргонного свойства, появляться в корпусе неряшливо одетыми или небритыми, курить в присутствии кадет. В данном аспекте в современных условиях актуален реализованный в кадетских корпусах дореволюционной России принцип *равенство всех кадет*, независимо от возраста, их социального прошлого, титулов, чинов и богатства или бедности их родителей, личного интеллектуального и физического развития.

*Воспитание трудом* – как подготовка кадет к самообслуживанию в быту, опрятности, добросовестности, готовности сделать любую, пусть и неприятную, но нужную работу, и научить другого тому, что умеешь делать сам. Чистота, поддерживаемая усилиями всех и каждого, во всех кор-

пусах – это некий культ. Наказание трудом категорически запрещается.

*Недопущение в классах и ротах противоборствующих группировок.* История не знает ни одного случая групповой драки в каком-либо из кадетских корпусов. Однако ни в одном не удавалось избежать кулачных поединков в младших классах. Традиция гласила, что выяснение отношений в делах чести или определение порядкового номера «силача» в первом классе должно быть «без озлобления и подлости, к которой относятся подножки, удары сзади, удары ногой» и обязательно проходить в присутствии всех одноклассников. Офицеры за такие «поединки» наказывали обоих драчунов, но без разбирательств, нестрого и непременно после их немедленного примирения. В корпусах существовало неукоснительное правило: «Кадет зла не помнит».

Направления кадетского образования.

*Духовно-нравственное направление* – осознание кадетами высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций в практической деятельности и поведении. Оно включает: развитие высокой культуры и образованности, осознание идеи, во имя которой проявляется готовность к достойному служению отечеству, формирование высоко-нравственных, профессионально-этических норм поведения и качеств: чести, долга, ответственности, верности присяге и кадетскому братству.

*Историческое направление* – познание историко-генетических корней кадетского образования, осознание неповторимости отечества, его судьбы, неразрывности с ней, гордости за сопричастность к деяниям предков и выдающихся выпускников-кадет, современного поколения и исторической ответственности за происходящее в обществе и государстве.

*Военно-патриотическое направление* – воспитание важнейших духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, отражающих специфику формирования и развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания и судьбы россиян.

*Профессионально-деятельностное направление* – включает: мотивы, цели и задачи, ценностные ориентации профессиональной самореализации личности, профессиональные притязания и нацеленность на достижение высоких результатов деятельности, способность результативно и с высокой эффективностью выполнять служебные обязанности и достигать конкретных целей,

умение прогнозировать и реализовывать планы своего профессионального роста.

*Политико-правовое направление* – формирование глубокого понимания конституционного и воинского долга, политических и правовых событий и процессов в обществе и государстве, военной политики, основных положений концепции национальной безопасности страны и военной доктрины места и роли Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов в политической системе общества и государства.

Основным институтом, обеспечивающим организацию всей системы кадетского образования, ее функционирование и контроль над его эффективностью и конечными результатами, является государство, а на региональном уровне – субъект федерации и муниципальные органы, которые организуют процесс образования и руководят им, учитывая потребности региона в государственных служащих.

Осуществление кадетского образования предполагает использование системы средств, которая включает три основных компонента: материально-технический, образовательный и организационный. Образовательные средства включают основные теоретические и научно-практические рекомендации по организации и проведению всех видов учебной деятельности и воспитательного процесса, по формированию взглядов убеждений, потребностей и интересов, нравственных качеств чести, долга, ответственности, верности присяге, кадетского братства и воспитанию любви к родине, готовности к обеспечению ее национальной безопасности.

Общепедагогические методы:

- словесные – рассказ, беседа, лекция;
- наглядные – показ, демонстрация;
- практические – упражнения, тренировки.

Специфические методы:

- словесные – постановка задачи, команды, доклады, инструктажи;
- практические – тренажи.

Средства:

- общепедагогические – внушение, убеждение, принуждение;
- специфические – наличие профессиональной субординации, форменной одежды, использование оружия и специальных средств.

Формы:

- общепедагогические – классно-урочная форма, кружковая форма, спортивно-секционная;
- специфические – строевая подготовка, огневая подготовка, военно-прикладные виды спорта.

Практическая значимость концепции в эффективности кадетского образования, которая состоит в полной интеграции общепедагогических и специфических методов, средств и форм. Общепедагогические методы отличаются открытостью, а специфические – закрытостью и служат воспитанию профессиональной направленности, обособленности. Основа нравственного воспитания кадетов – профессиональная принадлежность (посвященность). Именно предпрофессиональная подготовка дает возможность почувствовать кадетам принадлежность к защитникам отечества.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Кадетское образование – в цифрах и фактах // Российская кадетская переключка. №1. 2006. С. 11-17.
2. Костоусов Н. С. Кадетское образование: прошлое, настоящее, будущее : моногр. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2008. С. 6.
3. Левченко В. К. Совершенствование начального военно-профессионального образования в системе специализированных подготовительных учебных заведений МО РФ. СПб., 1998.
4. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. СПб. : Алетейя, 2000.
5. Новиков А. М. Развитие отечественного образования // Полемические размышления. М. : Эгвес, 2005. С. 146-156.

Необходимыми условиями определения эффективности кадетского образования являются регулярный учет, фиксирование и анализ ее результатов, реально и конкретно проявляющихся в изменении ряда качественных характеристик просвещенности, обученности и воспитанности у кадетов чести, долга, ответственности и верности присяге, следованию лучшим традициям защитников отечества и кадетского братства – готовности к самопожертвованию. Основными критериями эффективности кадетского образования являются качество обученности и нравственной воспитанности.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доцент С. Л. Фоменко.

УДК 377.36  
ББК 4447.268.4

ГСНТИ 14.33.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Кулакова Наталья Олеговна,**

директор, Московский государственный колледж электромеханики и информационных технологий; 111397, г. Москва, Зеленый проспект, д. 26, к. 314; e-mail: aakatova@list.ru

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО КОЛЛЕДЖА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационно-образовательная среда колледжа; современные информационные технологии; технологизация обучения и воспитания.

**АННОТАЦИЯ.** Представлен анализ признаков образовательной среды, максимально способствующей развитию личности студента. Приводится аутентичное определение категории «информационно-образовательная среда», обозначаются принципы проектирования, педагогические условия формирования и эффективного функционирования информационно-образовательной среды учреждения среднего профессионального образования.

### **Kulakova Natalia Olegovna,**

Principal, Moscow State College of Electromechanics and Information Technology, Moscow, Russia.

#### **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CONTEMPORARY COLLEGE**

**KEY WORDS:** educational information environment of a college; contemporary information technology; technologization of education.

**ABSTRACT.** The article contains the analyses of the characteristics of educational environment which better promotes the development of a student's personality. The author gives an authentic definition of the concept "educational information environment", represents the principles of projection, pedagogical conditions of forming and effective functioning of educational information environment within the institution of secondary professional education.

Эффективность образовательного процесса в колледже в значительной степени обусловлена средой, сопровождающей обучение, воспитание и развитие личности студента. Информационно-образовательная среда – это единое пространство, в котором организованы процессы по сохранению, обработке и представлению всей информации внутри образовательного учреждения, пронизывающей буквально все сферы деятельности данной организации [1, с. 140]. Анализ научной литературы свидетельствует об отсутствии однозначного понимания содержания понятия «информационно-образовательная среда» учреждения профессионального образования. В частности, информационно-образовательная среда идентифицируется с программными системами, имитирующими процессы в сфере точных наук с другими программными продуктами (В. И. Швецов, С. С. Лебедев). Почти все публикации по проблемам информационно-образовательной среды сводятся к обсуждению аппаратного и программного обеспечения, оценке различных вариантов использования новых образовательных технологий (Б. Л. Агранович, А. А. Калужный, А. Н. Косолапов, В. И. Овсянников и др.). При этом вне поля зрения авторов остается содержательное наполнение информационно-образовательной среды среднего профессионального учебного заведения, то есть ин-

формация учебного, методического, а также управленческого характера. Под информационно-образовательной средой учреждения среднего профессионального образования мы понимаем систему мер организационного, информационного, технического, социально-экономического, учебно-методического, психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса, неразрывно связанную с человеком как субъектом учебной деятельности.

В структуре информационно-образовательной среды учреждения среднего профессионального образования, обеспечивающего качественное обучение, можно выделить:

- совместную учебную, внеучебную, учебно-исследовательскую и организационную деятельность субъектов образовательного процесса, осуществляемую на основе использования средств информатизации;
- совокупность информационных ресурсов, имеющих содержательное наполнение;
- комплекс аппаратных и других технических средств информатизации образования;
- глобальные, региональные и локальные компьютерные сети, предоставляемые ими ресурсы и сервисы.

Информационная среда как часть информационного пространства является ближайшим внешним по отношению к сту-

денту информационным окружением, совокупностью условий, в которых непосредственно протекает его учебная деятельность. Опыт создания информационно-образовательных сред в учреждениях среднего профессионального образования России, качество информационных технологий и средств телекоммуникаций позволяют сформулировать ряд принципов, которыми следует руководствоваться при проектировании информационно-образовательной среды современного колледжа.

К ним относятся *интегативность*, которая предполагает комплексное использование информационных образовательных ресурсов, поддерживающих учебный процесс, научные исследования и организационное управление учреждением среднего профессионального образования; *технологичность*, что предполагает использование при проектировании новейших достижений в сфере информационных и телекоммуникационных технологий; *адаптивность*, означающая совместимость инновационной информационно-образовательной среды колледжа с традиционной; *открытость*, позволяющую интегрировать информационно-образовательную среду образовательного учреждения в информационно-образовательную среду региона, страны, в международное информационное пространство; *сетевое планирование работ* по формированию информационно-образовательной среды.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами определен ряд признаков образовательной среды, максимально способствующей развитию личности студента учреждения среднего профессионального образования: признание того, что креативность как способность человека к творческим актам может проявляться в любом виде деятельности; формирование атмосферы одобрения, поддержки студента (отсутствие грубой критики, поощрение личностных проявлений и т. д.); обеспечение сотрудничества, нивелирование ощущения конкуренции; четкая организация занятий с целью исключения жестких временных ограничений при выполнении творческих заданий; использование диалога как основного коммуникативного средства взаимодействия в учебно-воспитательном процессе; наличие выбора форм, методов творческой деятельности и самостоятельность в определении ее содержания; создание условий для самоактуализации и саморазвития личности.

Технологически информационно-образовательная среда колледжа строится с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компь-

ютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, виртуальных библиотек, распределенных базах данных, учебно-методических комплексах и расширенного аппарата дидактики.

Основными *предпосылками* для проектирования, создания и функционирования информационно-образовательной среды учреждения образования являются:

- качественное научно-методическое и организационное обеспечение процессов информатизации;
- развитая компьютерная сеть, многолетний опыт ее устойчивой работы;
- стабильный коллектив опытных высококвалифицированных специалистов в области проектирования, разработки и эксплуатации сложных территориально распределенных информационных систем;
- совершенные технологии разработки электронных образовательных ресурсов;
- региональное сотрудничество в области информатизации;
- психолого-педагогическая поддержка процесса создания новой информационно-образовательной среды [2].

Для самостоятельной работы студентов в рамках информационно-образовательной среды в системе среднего профессионального образования предлагаем использовать следующие *информационно-компьютерные средства*: компьютерные учебно-методические пособия и учебники, коммерческие предметно ориентированные обучающие программы, электронные модели, специализированные компьютерные программы, разрабатываемые для обеспечения отдельных частей учебных курсов, пакеты прикладных программ (например, статистические и математические пакеты Matlab, Derive, Stadia и т. д.), средства индивидуального обучения, заимствованные из Интернета и др.

Успешная работа в информационно-образовательной среде требует от студента учреждения среднего профессионального образования следующих действий и качеств:

- целеустремленной работы по плану;
- навыков планирования самообразования;
- осуществления самоконтроля своей деятельности с внесением в нее необходимых коррективов;
- умения ориентироваться в научной и учебной информации;
- способности к анализу и оценке новой информации;
- поиска источников информации в зависимости от аспекта изучаемой проблемы;
- систематического использования библиографических пособий и каталогов;



- регистрации научной, учебной и другой литературы по отдельным проблемам на основе правил научной библиографии;
- активного использования ресурсов Интернета.

Формирование эффективной информационно-образовательной среды в учреждении среднего профессионального образования может быть обеспечено на основе технологизации обучения при реализации *комплекса педагогических условий*:

- переход от аудиторных занятий к занятиям в лабораториях в группах по 4-6 человек;
- систематичность, логическая последовательность изучения тем;
- работа в режиме самостоятельного поиска информации с использованием компьютерных средств в качестве инструмента познания;
- кооперирование усилий для достижения групповых целей;
- проведение текущего контроля усвоения учебного материала в форме тестирования;
- переход от изучения всеми студентами одного и того же материала к овладению

различным материалом и разными способами, с тем чтобы в процессе взаимодействия студенты обучали друг друга в режиме сотрудничества;

– установление фасилитационного режима в процессе педагогического общения, при котором преподаватель трансформирует свою позицию информатора, транслятора знаний, контролера усвоения учебного материала в позицию фасилитатора.

Среди целей информатизации образования, наряду с универсальными (развитие интеллектуальных способностей и творческих интенций, гуманизация и доступность образования), определяется ряд специфических целей, таких как информационное обеспечение образования (базы знаний и базы данных), индивидуализированное образование на основе новых компьютерных технологий обучения, формирование компьютерной грамотности и информационной культуры будущих специалистов среднего звена. Достижению указанных целей призвана способствовать развитая информационно-образовательная среда современного учреждения среднего профессионального образования.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Куангалиев А. Б. Операционная система LINUX, как основа информационно-образовательной среды : мат-лы Междунар. конф. ММ ИТОН // Алма-Ата, 2005. С. 139-143.
2. Мелентьева Ю. П. Информационная грамотность, информационная культура и культура чтения: сопоставление терминов и понятий. URL: [http://www.libconfs.narod.ru/2005/sl/sl\\_p19.htm](http://www.libconfs.narod.ru/2005/sl/sl_p19.htm).
3. Михайлов А. Н. Педагогические условия совершенствования информационно-образовательной среды высшего учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. – Н. Новгород, 2007.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент И. А. Ахьямова.

**Красильникова Наталия Алексеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра риторики и межкультурной коммуникации, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, директор филиала Уральского государственного педагогического университета в г. Новоуральске, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: n\_krasilnikova@mail.ru

**Тиханова Ксения Дмитриевна,**

студент, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: ksenitikhanova@mail.ru

### **ПОЛИЛОГ КУЛЬТУР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социокультурный компонент в обучении иностранному языку; обучение иностранной культуре; преподавание иностранного языка; взаимосвязь межкультурной коммуникации и иностранного языка.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается взаимосвязь обучения языку и приобщения к чужой культуре как основа формирования способности к межкультурной коммуникации. Описывается процесс введения этнокультурной линии в практику преподавания иностранного языка, в содержательную и методическую базу обучения, где стратегической целью признано не только формирование межкультурной и коммуникативной компетенции учащихся, но и потенциальная подготовка обучающихся перейти от знаний и понимания к активной деятельности, включающей инициирование и принятие участия в действиях по элиминации экстремизма, минимизации культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма. Обучение иностранному языку рассматривается как средство формирования толерантной личности, а также средство обеспечения социализации личности не в интересах конкретного государства, но в интересах самой личности.

**Krasilnikova Natalia Alekseyevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Rhetoric and Intercultural Communication. Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Principal of Novouralsk Branch of USPU, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Tikhanova Ksenia Dmitriyevna,**

Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **POLILOGUE OF CULTURES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING TOLERANCE**

**KEY WORDS:** intercultural component in the practice of a foreign language teaching; foreign culture teaching; foreign language teaching; relationship between intercultural communication and foreign language.

**ABSTRACT.** The article deals with the relationship between language teaching and acquaintance with a foreign culture as a basis for the formation of intercultural communication ability. The article further describes the process of introduction of intercultural component into the practice of a foreign language teaching, into its contents and methodology, where the strategic aim consists not only in formation of communicative competence of the students, but also in preparation for transition from just knowing to active participation in initialization and concrete actions to eliminate extremism, minimize cultural aggression, discrimination and vandalism. The process of a foreign language teaching is viewed upon as a means of upbringing a tolerant person and as a means of granting personal socialization not in the interests of a concrete state but of the person himself or herself.

**В** последнее время именно межкультурная, а не просто языковая грамотность стала экономической категорией. Иностранный язык в совокупности с техническими науками и материальным производством перерастает в непосредственную производительную силу. Сегодня способность к межкультурной и межъязыковой коммуникации является реальным инструментом повышения производительности любого труда. При этом проблема отсутствия конкретных методик преподава-

ния межкультурной коммуникации в школах, где формируется основа будущего отношения учащихся к чужим народам и культурам, в ряде школьных учреждений все еще актуальна. В связи с этим именно на преподавателя иностранного языка ложится задача не просто познакомить учащегося с другой культурой, но и привить ему уважение к иноязычной культуре.

Сама история развития общества показывает, что когда-то только ученые и представители высших слоев общества имели

доступ к иностранным языкам, латыни и греческому, и не было никаких сомнений в том, что языки и общее культурное образование человека тесно связаны. Знание языков считалось знаком принадлежности человека к просвещенной элите. Языки развивались и передавались с помощью литературы и, следовательно, не могли быть приобретены человеком в обход культурной составляющей. Изучение иностранного языка тогда являлось единственным ключом к прочтению некоторых научных, философских и религиозных произведений, которые невозможно было усвоить без погружения в определенную культуру. С развитием филологии и литературы, ростом интереса к языкознанию более четко обозначились границы между языком и культурологией. К обучению языку относилось приобретение навыков перевода, которые открывали доступ к литературе с уникальной культурной значимостью. Обучение английскому, французскому, немецкому языкам развивалось внутри национальной культуры, в рамках учебников, автономно от реальной коммуникации. Только в самых продвинутых учебниках наряду с говорением, аудированием, чтением и письмом можно встретить модуль «культура».

В 70-е годы знание языков перестало быть признаком принадлежности к высокой элите, язык стал обслуживать прагматичные и социальные цели. Культурный компонент в обучении иностранному языку стал рассматриваться как набор универсальных социокультурных компетенций, например, понимание основ страноведения или умение адекватно повести себя в стандартной бытовой ситуации в чужой стране.

Сегодня язык оказался в тисках между стремлением к универсальности и желанием сохранить культурную специфику. Остается дискуссионным вопрос о возможности интеграции понятий «межкультурной» и «мультикультурной» коммуникации в процесс обучения иностранному языку. Политическая подоплека данного вопроса является отягчающим обстоятельством.

Помимо традиционных знаний, культурных фактов, межкультурный подход направлен на достижение понимания того, каким образом эти факты связаны между собой, т. е. как в качестве образца они формируют культурную структуру общества.

Исследователи соглашаются в том, что культура – это не тот предмет, который нужно преподавать только в учебных аудиториях, учащиеся должны иметь возможность обучения за рубежом и общения с носителями чужой культуры. Также необходимо ввести в образовательный процесс понятие «поликультурное образование» и

обогатить существующие учебные программы посредством освещения спорных вопросов расы, класса и пола с целью информировать студентов об уникальных исторических реалиях [25].

Мультикультурализм нивелирует национальные различия и позволяет увидеть социальное разнообразие и встать на позиции культурного плюрализма, который существует в рамках одной и той же нации, внутри одной учебной аудитории, понять проблемы, возникающие из-за различий в национальности, социального класса и пола [28].

Как в России, так и за рубежом язык преподают в виде фиксированной системы формальных структур и универсальных функций речи, язык воспринимается как нейтральный канал для передачи культурных знаний. Культурный компонент активизируется, только если он усиливает и обогащает материал, но не ставит под вопрос традиционные границы толерантности к иммигрантам, политические и острые социальные вопросы, не фокусируется на проблеме «свой» и «чужие» [22].

Политические и экономические реформы, проходящие в России с начала 90-х годов XX века, привели к появлению социальных групп, вовлеченных в межкультурные контакты в различных сферах человеческой деятельности. Постепенное выстраивание открытого демократического общества и активная интеграция в мировое сообщество и ставит перед отечественной системой образования новую цель – формирование личности учащегося, воспринимающего себя не только как представителя определенной культуры, но и как гражданина мира, субъекта диалога культур, осознающего свою роль, значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, проходящих как в России, так и в мире в целом.

Современные тенденции развития коммуникативной методики в отечественной науке связаны с такими понятиями, как социокультурный подход, культурологический подход и межкультурная коммуникация, которую мы вслед за Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым определяем как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам и осознающих факт чужеродности друг друга» [4, с. 26].

В преподавании языка в XX веке в целом можно выделить девять различных подходов, последовательно сменявших друг друга:

- 1) грамматико-переводной (Grammar – Translation),
- 2) прямой (Direct),
- 3) чтение (Reading),

- 4) аудиолингвализм (Audiolingualism),
- 5) ситуативный (Situational),
- 6) когнитивный (Cognitive),
- 7) аффективно-гуманистический (Affective-Humanistic),
- 8) метод понимания (Comprehension Based),
- 9) коммуникативный (Communicative).

Каждый из них в свое время считался эффективным и оптимальным в контексте определенной ситуации, для конкретной категории учащихся и в практике разных преподавателей. Однако полученный опыт и целый набор современных националистических движений и культурных предрассудков по отношению к другим народам ставит перед современными преподавателями новые задачи в обучении и воспитании и дает серьезный повод для размышлений.

Учебное сотрудничество максимально полно реализуется в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, отличительной чертой которого является стремление приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации. Данная точка зрения согласуется с выводом А. А. Леонтьева о том, что взаимодействие (интеракция) опосредовано общением (в нашем случае – метакультурной коммуникацией), благодаря которому люди могут вступать во взаимодействие: «Взаимодействие, интеракция – это коллективная деятельность, которая рассматривается нами не со стороны содержания или продукта, а в плане социальной ее организации» [9, с. 29].

В рамках социокультурного подхода к обучению иностранному языку, формирующегося на наших глазах, культура рассматривается как основа для человеческого взаимодействия, одним из главных умений признается умение выступать в качестве полноценного культурно-исторического субъекта.

Обучение языку международного общения способствует формированию у учащихся билингвальной социокультурной компетенции, включающей развитие терпимости и непредвзятости в отношении к представителям других стран и культур (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, М. Вугат, М. Fleming, С. Kramersch). Изучая иноязычную культуру, обучающиеся расширяют свое социокультурное пространство и проходят путь культурного самоопределения – они приходят к осознанию себя в качестве культурно-исторических субъектов в спектре культур страны как родного, так и изучаемого языков.

Языковое образование – это не всегда залог овладения культурой страны изучаемого языка. Изучение иностранного языка в школе, к сожалению, не позволяет уча-

щимся внимательно и в полной мере ознакомиться с иной социальной культурой, другими видами государственного устройства, жизнью и бытом сверстников. Подростки чаще способны лишь понимать, но не принимать, а, скорее, оценивать чужие культуры, особенности менталитета, стиля жизни и систему моральных ценностей.

Эта проблема подтолкнула ученых, занимающихся вопросами методики преподавания иностранного языка, к внесению некоторых изменений в содержание обучения иностранному языку, в центр которого поместили «иноязычную культуру» [13]. Таким образом, иностранный язык становится неотъемлемым компонентом культуры, ее аккумулятором, носителем и выразителем. Он содержит в своих словах и грамматических формах не только знания о системе языка, о правилах пользования элементами этой системы, но и фоновые этнокультурные и социокультурные знания.

Фоновые знания заложены в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, крылатых выражениях, девизах, лозунгах, безэквивалентной лексике, в метафорах. Например, Н. А. Красильниковой предпринята попытка привлечения в процесс обучения языку метафор, являющихся доминантными в национальном сознании американцев [6, с. 1-23]. Учащимся дают прослушать известные песни и предлагают вставить пропущенные языковые единицы, проанализировать грамматическое явление, которое повторяется в тексте песни, найти эквиваленты русским выражениям в американском тексте и метафоры, которые кодируют определенный устойчивый в национальном менталитете образ. Путь и тупик, успех и падение, добро и зло, герой и злодей, «свои» и «чужие», свет и тьма часто концептуализируются и предстают в песнях в определенных образах, которые обусловлены культурой, историей формирования и развития общества, религией, уровнем жизни, мировоззрением той или иной нации.

Дешифровка и понимание концептуальных метафор развивают логическое мышление, креативность, учат понимать и принимать иноязычную культуру через вербальное отражение менталитета носителей языка. Кроме того, элементы культуры содержатся в невербальных средствах общения, поэтому также важно наряду с письменными и устными текстами использовать в обучении видеоролики, фильмы, креолизованные тексты, картинки и фотографии, несущие определенную информацию о психологии носителей иностранного языка, их приметах, стереотипах, привычках, традициях. Для познания иноязычной

культуры важны и знания о статусе, истории и развитии языка, его роли в мире, знания о взаимоотношении родного языка и иностранного.

Учащиеся сознательно избегают в речи тех слов, выражений или предложений, которые не могут адекватно сформулировать на чужом языке. Вследствие этого они ограничиваются выбором одних и тех же языковых конструкций и единиц, что значительно обедняет их речь и, более того, формирует в сознании учащегося негативное отношение к чужому языку – язык кажется бедным, монотонным, невыразительным. Для того чтобы диалог культур состоялся, необходимо развивать у учащихся готовность пользоваться иностранным языком как средством общения, а также развивать их творческое мышление, интеллект, раскрепощенность и толерантность.

Овладение культурными ценностями другого народа в процессе изучения иностранного языка вносит существенный вклад и в культуру мышления человека. У школьников развиваются умения пользоваться словарями, справочниками, памятками по рациональному выполнению учебных заданий. Соответственно, одновременный процесс овладения иностранным языком и фактами иноязычной культуры представляет собой особый вид интеллектуального труда, так как иностранный язык сам по себе уже не гарантирует взаимопонимание между народами. П. В. Сысоев подчеркивает, что для культурного самоопределения личности через иностранный язык следует создать дидактико-методические условия для рефлексии обучаемого по поводу собственной культуры и самого себя [17, с. 12-18].

В идеальном варианте теоретический процесс развития личности – это постепенное движение человека от этноцентризма в диалог культур через культурное самоопределение. Данное продвижение будет отражать способность человека определять свое социокультурное пространство, видеть культурную вариативность и осознавать свое место в диапазоне культур современного поликультурного общества.

#### **Преподаватель иностранного языка и компоненты межкультурной коммуникации**

К учителю иностранного языка как организатору межкультурного общения предъявляются самые высокие требования. Учитель иностранного языка должен уметь не только пользоваться языком как средством общения, но и передать позитивное отношение к чужой культуре, максимально «сроднить» учащихся с ней и привить определенный уровень уважения.

Особые требования предъявляются и к уровню языковой подготовки учителя иностранного языка. Уровень языковой подготовки должен быть достаточно высоким, чтобы позволить учителю моделировать обучающую иноязычную речевую среду, активно использовать этнонимы и невербальные средства общения. Речь учителя должна быть нормативной, выразительной, максимально приближенной к аутентичной и служить образцом для учащихся. Более того, учитель должен уметь адаптировать свой иноязычно-речевой опыт к уровню речевых возможностей и общего развития учащихся.

Для естественной коммуникации на иностранном языке важно установить и правильный темп речи. Существующее мнение о том, что учащиеся лучше понимают замедленный темп речи, глубоко ошибочно. Такой темп речи нарушает ритмико-интонационный рисунок фразы и тем самым затрудняет восприятие и осмысление иноязычного материала. Темп речи должен соответствовать темпераменту учителя и быть нормальным. Нормальным считается такой темп речи, который не кажется странным для носителя языка. При нормальном темпе речи удастся не только достичь понимания без перевода, но и сэкономить определенное количество времени. Нормальный темп речи способствует лучшей концентрации внимания учеников, хорошей дисциплине. Он побуждает учеников напряженно следить за учителем, за его речевыми и неречевыми действиями.

Чтобы создать благоприятную атмосферу общения на уроке, учитель должен сам уметь общаться, говорить естественно, обращая внимание на реакцию собеседника. Он должен учитывать интересы собеседника, быть искренним. Также важно, чтобы во время общения учитель использовал невербальные средства, придающие речи эмоциональность и экспрессивность, более того, именно невербальные средства общения могут стать еще одним способом знакомства учащихся с другой культурой.

Цель любого процесса обучения – передача ценностей, накопленных человечеством, подрастающему поколению. Так, в любой школе учителя говорят с детьми о своей стране, ее истории, великих людях, традициях и культуре. Однако процесс передачи знаний о своей стране не должен быть изолирован от ценностей всего человечества. В школе должно быть место мировой культуре и традициям, истории и литературе, всему тому, что делает нас уникальными среди других уникальных культур. Этот интерес связан с осознанием обществом исторической преемственности поколений, сохранением, распространением и

развитием мировой культуры, воспитанием бережного отношения к историческому и культурному наследию всего мира. Школьное образование – мощная воспитательная составляющая государственной политики – должно способствовать как процессу осознания подрастающим поколением самобытности и уникальности нашей культуры, так и пониманию уникальности чужих культур.

Этнокультурный компонент активно внедряется в школьную программу как эффективное средство формирования личности учащегося – достойного представителя своей страны. Однако на практике это означает только знание культуры и традиций нашего государства, но не умение осуществлять диалог культур, общаться с представителями другой ментальности, другой культуры. В школах зачастую происходит подмена понятий, пропаганда ценностей русской культуры выдается за социокультурный компонент в обучении иностранному языку. Так, преподавателям настоятельно рекомендуют самый распространенный сюжет урока – посещение (виртуальная экскурсия) группой зарубежных сверстников нашей страны. Например, представить экскурсию по различным городам России. В центре внимания на этой экскурсии оказываются особенности географического положения города, его историческое прошлое, его самобытность и уникальность среди других городов, что формирует у учащегося чувство патриотизма, но не порождает интерес к особенностям чужой культуры.

При отборе материала на иностранном языке важно учитывать:

- ценность материала для формирования у обучаемых правильных представлений о мировой истории и культуре;
- потенциал материала в плане мотивации к знакомству и сближению с такими понятиями, как «культурное наследие», «историческая память народа», «культурные ценности», «культурный вандализм» и т. д.;
- опасность возможного манипулирования культурными стереотипами в сознании обучаемых (например, представление о чужой культуре как недоразвитой, второстепенной, неполноценной) [14, с. 19].

При изучении иноязычной культуры следует выделить наиболее важные задачи:

- 1) определить минимальный объем культурологического материала;
- 2) выявить культуру, соответствующую целям изучения иностранного языка в конкретной учебной ситуации;
- 3) отобрать и подать соответствующий целям материал;
- 4) формировать у учащихся «навыки культурного сознания»;

5) формировать у учащихся понятие о том, что никакая культура не является доминирующей или статичной.

Лингвострановедческий материал содержит тексты страноведческого содержания, фотодокументы, аутентичные тексты. Диалоги дают образцы речевого этикета, примеры использования фоновой и безэквивалентной лексики. В процессе преподавания учитель помогает учащимся открывать для себя именно реалии иноязычной культуры.

В целях приобщения учащихся к страноведческой информации следует привлекать их к парной и групповой работе, работе над проектами и т. д. С самого начала целесообразно предложить учащимся различные опросники-анкеты (например, иммиграционные карты), кроссворды из реальных газет, иноязычное лото (бинго). Также большой интерес у учащихся вызывает работа с географическими картами (составление маршрута для отпуска своей мечты). Любой учебный материал легче усваивается, если он эмоционально окрашен и вызывает положительные эмоции.

В доброжелательной, творческой атмосфере на занятиях снимаются коммуникативные барьеры и формируется устойчивая мотивация к общению, выражающаяся в легкости вступления в социальный контакт. Наиболее эффективны в реализации этих целей ролевые игры, упражнения-диалоги, дискуссии, коллективный исследовательский поиск, драматизации, проектная деятельность.

Актуальным направлением работы в обучении иностранному языку является установление межпредметных и метапредметных связей на всех уровнях учебно-воспитательной работы в школе. В рамках учебного процесса эту задачу можно решить как путем слияния метапредметных знаний в одном синтезированном курсе учебных предметов, так и путем суммирования основ наук, раскрытия комплексных учебных тем и проблем. Правильное определение межпредметных связей, грамотное их использование важны для формирования логического мышления, а также для усиления практической и коммуникативной направленности обучения иностранному языку.

Для этого на уроках английского языка следует задействовать знания, полученные учащимися в ходе изучения других предметов – литературы, географии, истории, музыки, изобразительного искусства, а также ряда точных наук. Это помогает ученикам формировать общую непредвзятую картину мира и вырабатывать собственное отношение к происходящему.

Интересной идеей является диалог трех культур, который активно используют преподаватели немецкого языка. Так как российские дети изучают немецкий язык после английского, учебники построены на базе сравнительного анализа элементов трех языков. Изучение тем направлено на формирование у учащихся коммуникативных умений и навыков. Так, при изучении темы «Mit der Lufthansa nach Berlin» учащиеся знакомятся с символикой в самолете и в аэропорту в Берлине, формулами речевого этикета (как начать разговор с незнакомым человеком), с картой полетов самолетов компании «Люфтганза». В ходе работы расширяется словарный запас по темам «В самолете», «Знакомство с попутчиками»; учащиеся учатся вести небольшие диалоги в ситуациях «Перед вылетом», «Прощание», «Встреча», то есть все направлено на выработку конкретных коммуникативных умений и навыков. Кроме того, вспоминаются данные темы на английском языке, выявляются сходство и различия социокультурных реалий в России, Великобритании и Германии, отмечаются особенности.

Речевое взаимодействие на уроках также усиливается благодаря использованию проектной методики и ролевых игр. Результатом такой работы может стать долгосрочный проект – создание коллажа «Германия – Россия» или «Германия – Англия – Россия», который отражает всю усвоенную в процессе обучения страноведческую информацию. Используются также проекты контрастно-сопоставительного типа, например, сравнение типичного уральского города с немецким или выбор определенного исторического периода и его описание. Также интересной формой работы является создание различного рода рекламных текстов (города, события, предприятия, выставки). Подобная «трехсторонняя» работа положительно влияет на развитие общего культурного фона учащегося, а также практических жизненных знаний.

Работая с аутентичными материалами, учитель должен сформировать правильные представления учащихся о коммуникативном поведении народа как о компоненте его культуры. В частности, важно отметить, что американская коммуникативная культура более толерантна и менее категорична, чем русская, она отличается высокой степенью вежливости и мягкостью коммуникативного давления. Общение американцев характеризуется отсутствием специализированных речевых актов призыва и замечания, их речи свойственна замена прилагательных с ярко выраженным отрицательным значением на выражения типа *not very* + *анто-*

*ним*, что звучит менее категорично и достаточно вежливо, в сравнении с речью русских, которой свойственна некоторая степень грубости. Сравните:

Американцы говорят      Русские говорят

*He is not very generous.*      *He is mean.*  
*The shop-assistant*      *The shop-assistant*  
*wasn't polite enough.*      *was rude to me.*  
*The boy isn't very smart.*      *The boy is stupid.*

Каждый урок иностранного языка представляет собой перекресток культур, где осуществляется практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, иностранный менталитет. За каждым словом стоит обусловленное определенным национальным сознанием представление об окружающем мире.

Различия в социально-бытовых реалиях можно показать на следующем примере: русскому глаголу *предлагать* соответствуют три разных глагола в английском языке *suggest doing something, offer something, propose to somebody*. А чтобы правильно перевести предложение «*She stayed upstairs because of a splitting headache*», надо иметь определенные фоновые знания. В традиционном английском / американском доме на втором и третьем этажах обычно находятся спальни, а гостиная, столовая, кухня – на первом этаже. Среднестатистический россиянин обычно живет в одно- или двухкомнатной квартире, где одна комната выступает и гостиной, и детской, и спальней. Поэтому вышеупомянутую фразу лучше перевести так: «*Она не спустилась к завтраку (к гостям) из-за страшной головной боли*».

Важно объяснять учащимся, что заучивать иностранные слова нужно не изолированно, а в естественных, устойчивых сочетаниях, свойственных данному языку, а также ознакомить их с беспереводами способами раскрытия значения иностранных слов [12].

#### **Интерактивный подход в обучении**

В последние годы в методике преподавания иностранных языков наблюдается тенденция перехода от коммуникативного подхода к его вариации – интерактивному подходу, сформулированному западными методистами. Однако в методической литературе нет однозначного понимания самого термина «интерактивный подход». Тем не менее на практике он прекрасно сочетается с социокультурным компонентом. Интерактивная модель овладения языком предполагает, что обучение происходит во время участия в речевых актах.

Н. В. Баграмова считает, что «основное внимание при коммуникативно-интерактивном подходе уделяется самому процессу коммуникации и учебной ситуации в аудитории» [1, с. 104], в то время как коммуникативное обучение ставит в центр внимания коммуникативные функции языка.

Б. Д. Парыгин выделяет две стороны общения: по содержанию – это «коммуникативный процесс взаимного выражения психического состояния и обмена информацией», по форме – это поведенческий аспект, который реализуется в процессе взаимодействия людей, их поведения по отношению друг к другу. Ученый утверждает, что «как коммуникация, так и интеракция могут одновременно каждая в отдельности рассматриваться как со стороны формы, так и со стороны содержания». Содержание коммуникации – это «восприятие, понимание, взаимопонимание, сопереживание, степень согласия, сочувствие, соучастие», а форма – «вербальные и невербальные средства коммуникации»; содержание интеракции – это «социальные отношения – экономические, правовые, политические и другие», форма интеракции – «действие, противодействие, конфликт, кооперация, дифференциация, интеграция и т. д.» [12, с. 50].

Следует помнить, что и во время занятий иностранным языком, и в реальных ситуациях межкультурной коммуникации студенты и преподаватели вступают в определенные социальные отношения, а по форме их совместная деятельность может выражаться в любом виде из вышеперечисленных (конфликт, кооперация и т. д.). Следовательно, интерактивное общение – это выработка тактики и стратегии взаимодействия, организация совместной деятельности.

Мы понимаем интерактивный подход к обучению как активное взаимодействие всех участников учебного процесса, при котором происходит взаимообогащающий обмен информацией на другом языке и приобретение умений «метакультурного общения».

Считаем целесообразным выделить следующие методические принципы интерактивного подхода.

1. В учебном процессе главное место отводится общению на иностранном языке, при этом в центре внимания должны быть восприятие и продуцирование интересной и актуальной информации.

2. Изменяется традиционная роль преподавателя в учебном процессе путем осуществления перехода от авторитарного стиля общения к демократическому. Доминирование преподавателя ограничивается, что позволяет приблизиться к свободной симметричной коммуникации, в которой про-

блематизируются мнения, нормы, цели, ценности, решаются прагматические задачи коммуникации. Исключается принуждение к деятельности, ведущим мотивирующим фактором становится объединяющая готовность к пониманию.

3. Важной характеристикой процесса обучения как для преподавателя, так и для учащихся становится рефлексивность – сознательное и критическое осмысление действия, в том числе и речевого поведения, его качества, мотивов, результатов. Участники коммуникации открыто выражают собственное отношение к содержанию учебной деятельности, что предполагает его критический анализ и изменения в нем.

Интерактивное общение требует развития многих умений, в том числе следующих:

- умение общаться в мультилингвистическом и поликультурном мире;
- умение быть максимально открытым и свободным в гражданском обществе;
- умение участвовать в деятельности, организовывать ее и адекватно реагировать на действия партнеров;
- умение справляться с возникающими проблемами и задачами коммуникации, активно участвовать во всех сторонах процесса обучения метакультурной коммуникации.

Итак, при организации общения на занятиях по иностранному языку со школьниками следует придерживаться принципов интерактивного подхода к обучению в рамках межкультурной коммуникации. Целью межкультурного обучения иностранным языкам является формирование социокультурной компетенции – это предполагает открытость другой культуре, усвоение социальных значений языкового материала в коммуникативных ситуациях для достижения взаимопонимания. Основным способом преподавания считается сравнение элементов, единиц и структур собственной культуры с культурой страны изучаемого языка. Ведущая роль при этом отводится литературным текстам, художественным и документальным фильмам.

#### **Обучение переводу в рамках социокультурного подхода**

Ранее перевод рассматривался как воспроизведение оригинала в плане языкового выражения, сегодня отношения между оригиналом и переводом – это отношения не только между исходным языком и переводящим языком, но и между исходной и принимающей культурами. Переводчик преодолевает как лингвистический барьер, связанный с несоответствием лингвистических норм языков оригинала и перевода, так и культурный барьер, поскольку автор оригинала и реципиент перевода принадлежат к разным культурным общностям с



присущим им мировоззрением, посредством которого они воспринимают мир и оценивают представителей других культур и их высказывания. Только знание особенностей культуры, истории, этических норм, религиозных воззрений делает возможной корректную и адекватно воспринимаемую обеими сторонами коммуникацию. Поэтому перевод становится средством не только межъязыкового, но и межкультурного общения, а переводчик должен выступать как эксперт по межкультурной коммуникации. Частным случаем реализации этой составляющей на практике является перевод этнонимов, что тяжело дается школьникам ввиду отсутствия фоновых знаний по межкультурной коммуникации.

Сопоставление англоязычных этнонимов и их переводов на русский язык показывает, что название нации в русском переводе сохраняется лишь в некоторых случаях, например: *American football – a game played in the US by two teams of eleven players, who carry, throw, or kick an oval ball* («американский футбол»); *Irish coffee – hot coffee mixed with Irish whiskey and topped with double cream* («ирландский кофе»); *French bread / loaf / stick – a long thin loaf of white bread* («французский батон»); *Turkish bath – a type of bath in which you sit in a very hot steamy room, have a massage, then take a cold shower or bath* («турецкая баня»).

Однако есть много примеров, когда при переводе этнонимов название одной национальности заменяется в языке перевода на другую или трансформируется. Например, то, что в русском языке называется «уйти по-английски», в английском языке будет звучать как «*to take French leave*». The Advanced Learner's Dictionary of Current English толкует это выражение как «*to go away without asking permission or giving warning*».

Другие примеры несоответствия названий национальностей в языке оригинала и языке перевода представляют этнонимы: *Russian salad* – салат «Оливье», *double Dutch* – «китайская грамота», тарабарщина, *French fries* – картошка «фри» и др.

При изучении английского языка особое внимание следует уделить French-выражениям, большая часть которых стилистически маркирована, что неудивительно, учитывая тот факт, что взаимоотношения англичан и французов никогда не были простыми, их даже называют «*love-hate relationships*». Например, когда англичанин выражается нецензурно, он сопровождает свою речь фразой «*Pardon my French*», подразумевая, что только французы способны на такие ругательства. Когда англичане недовольны действиями собеседника,

они говорят: «*Done like a Frenchman*», – имея в виду неподобающее поведение.

Однако в подавляющем большинстве случаев при переводе английских этнонимов на русский язык названия национальностей не сохраняются совсем: *German silver* – мельхиор, *Indian gift* – подарок с расчетом на ответный подарок, *Turkish delight* – рахат-лукум, *Russian tea* – чай с лимоном в стакане, *Chinese accounting* – подтасовка цифр, *Chinese red* – ярко-красный, алый, *Dutch cheese* – творог, *Swiss roll* – бисквитный рулет с начинкой из джема.

Очевидно, это связано с историей нашей страны, с ее закрытостью для взаимодействия с окружающим миром в течение длительного времени. В результате этой обособленности представители русскоязычной культуры оказались недостаточно осведомленными о реалиях других культур, поэтому буквальный перевод большинства этнонимов был бы непонятен для русских. Соответственно, подобные словосочетания представляют для учащихся определенную сложность и требуют не заучивания переводного эквивалента, а наличия знаний по межкультурной коммуникации.

Не менее важно уметь понимать язык жестов и средства невербальной коммуникации. Любое общение сопровождается жестами, мимикой, позами, когда говорят руки, лицо, одежда, предметы одежды и движения тела. Знание особенностей невербального поведения также важно для формирования отношения учащихся к носителям языка, их культуре и образу жизни. Например, при счете на немецком языке согнутые пальцы левой руки разгибаются пальцами правой руки, начиная с большого пальца. Жест «ударить по рукам» означает у немцев приветствие или прощание, а в русской культуре – это чаще означает «заключить сделку»; жест «щелкать пальцами» в Германии – привлечение внимания, а в России – выражение досады, ошибка. Учащиеся должны знать, что язык жестов не является общечеловеческим языком и что его нельзя переносить из одной культуры в другую, чтобы не затруднять общение.

#### **Национальные стереотипы и этноцентризм**

В современном процессе преподавания иностранного языка необходимо передавать как фоновые знания, основанные на лингвострановедении и истории регионов, так и понимание так называемой «поведенческой культуры» народа страны изучаемого языка и предостеречь обучающихся от субъективности определенных национальных стереотипов, предрассудков, обучить толерантности и вниманию. Распространенным примером стереотипа немецкого

коммуникативного поведения являются приветливость, вежливость, подчеркнутое соблюдение этикета, нежелание углубляться в личную жизнь и проблемы других, приоритет денег и еды, официальность в общении и др. Подобная информация очень важна при обучении иностранному языку, но она не должна создавать определенную установку и стереотипное отношение к конкретному единичному представителю чужой культуры.

Этноцентризм характерен для начального уровня представлений о культуре страны изучаемого языка. Известно, что обучение иноязычной культуре не начинается с абсолютного нуля. К началу изучения иностранного языка у обучаемых уже имеются некоторые представления, стереотипы, ожидания в отношении иноязычной действительности. Эти представления достаточно гибкие, все же они будут оказывать особое влияние на восприятие индивидом культуры и ее понимание. Таким образом, стадия этноцентризма представляет неизбежный начальный уровень восприятия иноязычной действительности, характерный для подавляющего большинства обучающихся.

Ярким признаком данной стадии является свойственная человеку особенность рассматривать и оценивать другую культуру с позиции ценностей и норм собственной. В процессе межкультурной коммуникации подобный этноцентризм приводит к субъективным оценочным суждениям относительно изучаемой или взаимодействующей культуры.

При обучении культуре страны изучаемого языка, особенно на начальном этапе, учащиеся будут неизбежно строить стереотипы и обобщения. Совершенно очевидно, что в перспективе при межкультурной коммуникации такие упрощенные представления могут привести к кросс-культурным пробелам и конфликтам. Поэтому первоочередной задачей обучения будет знакомство с вариативностью и разнообразием культур изучаемых сообществ и воспитание толерантности. Культурная вариативность представляется ключевым стержнем процесса обучения на любом этапе и поэтому присутствует на стадиях культурного самоопределения и диалога культур.

Некоторые ученые считают наиболее целесообразным начинать обучение культуре страны изучаемого языка со стереотипов и обобщений, а уже после этого переходить к вариативности [22]. В ходе изучения материала, представляющего вариативность стилей и образа жизни родной страны и страны изучаемого языка, учащиеся формируют открытость в восприятии и взаимо-

действию с представителями иной культуры или материалами о культуре страны изучаемого языка. Обучающиеся начинают осознавать, что в основе каждой культуры находится система ценностей, значений и норм, которая объединяет людей по определенным признакам. В связи с этим оценивать какую-либо культуру можно только с позиции ее собственных норм и ценностей. Поэтому на данной стадии сопоставление родной и изучаемой культурами будет осуществляться по принципу наличия или отсутствия каких-либо фактов и реалий изучаемой культуры в родной стране.

Получая информацию о вариативности и разнообразии как родной культуры, так и культуры страны изучаемого языка, учащиеся должны культурно самоопределиться – определить свое место в спектре культур, осознавая себя в качестве поликультурных субъектов. При этом термин «межкультурная коммуникация» будет рассматриваться не только в традиционном смысле – как общение между представителями разных стран – но и, главное, как общение между представителями одного и того же геополитического пространства (города, поселения), принадлежащих к разным культурам и осознающих себя в качестве поликультурных личностей.

При таком подходе в дальнейшем учащиеся научатся ставить себя на место других, проявлять инициативу в установлении межкультурного контакта с целью познания ценностей и духовного наследия изучаемой культуры. Они смогут выступать в качестве представителя собственной культуры, предвидеть и определять социокультурные лакуны, ведущие к недопониманию и конфликтам, рождению ложных стереотипов, неверной интерпретации фактов культуры. И, самое главное, учащиеся будут принимать на себя ответственность за устранение всевозможного кросс-культурного недопонимания, более того, они смогут объяснить участникам коммуникации реалии родной культуры, проявляя дипломатичность с целью поддержания диалога культур в духе мира. Объекты такого образования становятся полноценными представителями родной культуры и учатся функционировать самостоятельно в поликультурном мире с помощью конкретных социокультурных стратегий [17, с. 12-18].

Россия XXI века открыта для интеракций в мировом сообществе, в стране наблюдается интернационализация всех сфер деятельности, что способствует реальному использованию иностранных языков как средства взаимодействия разных национальных культур и традиций. Сегодня у нас множество возможностей вступить в кон-

такт с носителями языка и пользоваться аутентичными средствами информации о стране изучаемого языка: мультимедийные средства и глобальная сеть Интернет, телевизорные передачи зарубежных компаний, иностранное радиовещание, товары иностранных фирм на рынке, партнерские связи отечественных школ с иностранными и прочее. Из всего этого вытекает необходимость как можно раньше приобщить ребенка не только к изучению иностранных языков, но и к средствам познания другой национальной культуры.

Необходимо заметить, что при использовании предлагаемой модели преподавания лишь культурное самоопределение и толерантность могут являться реальным результатом. Последний, заключительный этап модели – диалог культур – должен стать процессом и целью всей сознательной жизни каждого человека. Предлагая модель

с чрезвычайно высоким конечным уровнем социокультурной компетенции, преподаватель не может гарантировать, что учащийся достигнет этого уровня. В связи с этим задачей общего образования будет научить и показать обучающимся, что культурная вариативность – это норма и философия жизни и деятельности современного поликультурного общества, а уже задачей обучающихся будет воплощение знания на практике. Так, получив необходимое образование и подготовку средствами языка, обучающиеся переходят от мышления и понимания к активной деятельности, отдельная и социально важная сторона которой – борьба с экстремизмом и социальным неравенством, фундаментализмом и национализмом. Все обозначенные задачи в обучении иностранному языку сегодня делают задачи работы учителя глобальными и многогранными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баграмова Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Н. В. Баграмова. – СПб., 1993.
2. Баженова И. С. Культура невербального общения на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе, 1996. №6.
3. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 28–32.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., Русский язык, 1990.
5. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2006.
6. Красильникова Н. А. Music Is The Key (Песни как ключ к изучению английского языка) : учеб.-метод. пособ. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2009.
7. Красильникова Н. А. Юные американцы за границей: путешествия по Англии : учеб. пособ. М. : Флинта : Наука, 2010.
8. Леонтьев Н. И. Язык и речевая деятельность в общении и педагогической психологии. М., Воронеж, 2000.
9. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М. : УРСС, 2003.
10. Павлова Е. А. История и культура страны как предмет содержания иноязычного образования. URL: <http://festival.iseptember.ru/articles/565277/>.
11. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 2000.
12. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
13. Петрова Л. И. Опыт преподавания английского языка на языковых факультетах педагогических вузов в контексте диалога культур // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 78–82.
14. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–23.
15. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 2. М. : НИИ школьных технологий, 2006.
16. Сороковых Г. В., Давыдова О. В. Региональный компонент культуры как составляющая содержания обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2007. № 1. С. 63–69.
17. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 12–18.
18. Томахин Г. Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе. 1997. №5
19. ABBYY Lingvo 12 [Электронный ресурс] / Разработчик: Компания ABBYY Software.
20. Brooks, N. Teaching culture in the foreign language classroom // Foreign Language Annals. 1968. №1 (3). Pp. 204-217.
21. Kramsch C., Cain A., Murphy-Lejeune E. Why should language teachers teach culture? // Language, Culture and Curriculum. 1996. №9 (1). Pp. 99-107.
22. John Mullen- Teaching blog. URL: [http://johncmullen.blogspot.ru/2010\\_10\\_01\\_archive.html](http://johncmullen.blogspot.ru/2010_10_01_archive.html)
23. Longman Dictionary of English Language and Culture. Edinburgh : Pearson Education Ltd., 2005.

24. Taylor Kathleen J. Teaching Language as Culture in the Foreign Language Classroom : Dissertation. The University of Texas at Austin, August 2010. URL: <http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/ETD-UT-2010-08-1630/TAYLOR-DISSERTATION.pdf>
25. Rivers W. Teaching Foreign Language Skills. Chicago, 1970.
26. Rodjers T. Methodology in the new millenium // English teaching forum. 2000. April.
27. The Advanced Learner's Dictionary of Current English by A. S. Hornby. – Ставрополь: Сенгилей, 1992
28. Taylor, H.D. & Sorensen, J.L. (1961). Culture capsules. The Modern language Journal, 45 (8), 350 – 354.
29. The Oxford-Russian Dictionary. English-Russian. – Oxford – Moscow: Edited by Paul Falla, 1999.

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

УДК 377.12  
ББК 4447.4к2

ГСНТИ 14.33.01, 14.33.05

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Майоров Александр Борисович,**

преподаватель, Московский государственный колледж электромеханики и информационных технологий; 111397, г. Москва, пр. Зеленый, д. 26, к. 314; e-mail: aakatova@list.ru

## **СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ МЕНЕДЖМЕНТА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательная система; менеджмент обучения и воспитания в системе среднего профессионального образования; системообразующие факторы управления в образовании.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются учреждения среднего профессионального образования как педагогические системы и объекты управления. В качестве системообразующих факторов менеджмента образовательного процесса представлены миссия, конкурентоспособность учреждения образования на рынке образовательных услуг, имидж, цель, функции управления, методы и принципы управления, результаты образовательной деятельности и личность руководителя. Приводятся разработанные автором критерии положительного имиджа образовательного учреждения среднего профессионального образования и основные деятельностные цели конкретного колледжа.

### **Mayorov Aleksandr Borisovich,**

Lecturer, Moscow State College of Electromechanics and Information Technologies, Moscow, Russia.

## **SYSTEMIC FACTORS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN AN INSTITUTION OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION**

**KEY WORDS:** educational system; management in the system of secondary professional education; systemic factors of the educational management.

**ANNOTATION.** In the article the institutions of secondary professional education are regarded as pedagogical systems and objects of management. The author represents the following systemic factors of management of the educational process: the mission, competitiveness of the college on the educational market, the image, the goal, the management functions and principles, the results of educational activities and the leader's personality. The author introduces the criteria of the positive image of the institute of secondary professional education and the basic goals of the particular college.

Учреждения среднего профессионального образования призваны выполнять ответственные задачи по подготовке профессионалов своего дела, реализуя при этом основные функции – воспитания, обучения и содействия развитию личности студента. Воспитание и обучение закономерно влияют на развитие человека, причем это влияние многократно усиливается, когда образовательный процесс носит развивающий характер, когда принимаются специальные педагогические меры, обуславливающие быстрый темп, напряженность и продуктивность умственного и физического труда. Во многом эффективность процессов обучения, воспитания и развития личности обусловлена качеством управления образовательными системами. По мнению П. К. Анохина, обязательным положением для всех видов и направлений системного подхода является поиск и формулировка системообразующих факторов, под которыми понимают все явления, силы, вещи, связи и отношения, приводящие к образованию системы [1, с. 59].

К числу основных закономерностей управления учреждением образования относят зависимость эффективности функцио-

нирования системы управления учебно-воспитательной работой от уровня структурно-функциональных связей между субъектом и объектом управления; обусловленность содержания и методов управления учебно-воспитательной работой характером содержания и методов организации педагогического процесса и др. Рассмотрение учреждения среднего профессионального образования в качестве педагогической системы и объекта управления означает, что управленческая деятельность организаторов образования, должностных лиц, преподавателей, студентов должна быть в равной мере направлена на выработку целей и достижение результата, на создание условий формирования педагогического и студенческого коллектива, на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов учебно-воспитательной работы.

На основе анализа теории и практики функционирования учреждения среднего профессионального образования мы выделяем в качестве системообразующих факторов управления организацией учебно-воспитательного процесса следующие факторы.

1. Миссия образовательного учреждения, которая определяет его статус и обеспе-

чивает направления и ориентиры для постановки целей и выработки стратегий на различных организационных уровнях. Миссия должна содержать информацию о продукте или услуге учреждения образования, о его клиентах, об основных ценностях и т. д.

2. Конкурентоспособность учреждения образования, тесно связанная с вопросами развития рынка образовательных услуг, предпринимательства в образовании, управления учебными заведениями различных образовательных уровней. Конкурентоспособность специалиста на рынке труда обусловлена уровнем конкурентоспособности образовательного учреждения в сфере оказания образовательных услуг и определяется качеством образования, которое в свою очередь зависит от содержания и условий проведения образовательного процесса.

3. Имидж организации образования, представляющий ее образ, целенаправленно формируемый в общественном и индивидуальном сознании посредством средств массовой коммуникации и психологического воздействия. Нами определены следующие критерии положительного имиджа образовательного учреждения среднего профессионального образования: наличие определенных приоритетов, собственной философии, видения будущего, четко сформулированной миссии; приверженность особой системе ценностей, традиций, стилей поведения; обеспечение разнообразных и качественных образовательных услуг; внедрение оригинальной системы воспитательной работы, способствующей развитию творческих способностей, совершенствованию психических функций, формированию здорового образа жизни студентов; реализация связей с учреждениями дополнительного образования, высшими учебными заведениями и другими социальными институтами; использование ярких, оригинальных, своевременно обновляемых информационных материалов, предназначенных для внешней презентации; внедрение системы целевой подачи информации потребителям о своем потенциале, успехах и предлагаемых образовательных услугах; наличие абитуриентов в количестве, превышающем число свободных учебных мест; востребованность выпускников образовательного учреждения на предприятиях и в организациях отрасли.

4. Цель совместной деятельности, которая должна быть направлена на гармоническое развитие сущностных сил личности студента, на его самоопределение и создание условий для саморазвития. При этом общая цель детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной рабо-

ты. Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей учреждения образования, преподавателей, органов студенческого самоуправления намечать частные цели и на каждом определенном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя процесс достижения намеченных результатов. Нами выделены основные цели учреждения среднего профессионального образования: подготовка высоко квалифицированных специалистов со средним профессиональным образованием по заявленным профессиям; реализация программ гражданско-патриотического, трудового, духовно-нравственного, эстетического воспитания, развития культуры здоровья студентов; переподготовка и повышение квалификации рабочих и специалистов определенной сферы; проведение научно-исследовательской работы в области среднего профессионального образования, внедрение в учебно-воспитательный процесс новых педагогических технологий.

5. Функции управления, представляющие собой, с одной стороны, совокупность последовательно выполняемых должностными лицами органов управления работ, объединенных единством цели и общностью решаемых задач по управлению, с другой – совокупность тесно связанных между собой организационных форм работы и управленческих функций. В. С. Лазарев рассматривает функции управления как отношение между управляющей системой и управляемым объектом, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения целенаправленности и организованности управляемых процессов [2, с. 20].

6. Методы управления, выступающие как система способов и приемов воздействия субъекта управления на объект управления для достижения определенного результата. Методы управления представляют собой способы реализации принципов управления, достижения намеченных целей. К наиболее известным методам управления коллективом относятся методы принятия управленческих решений (метод «мозгового штурма», дискуссия, деловая игра, регламентный метод и др.) и методы выполнения управленческих решений (методы коллективной и индивидуальной мотивации, административные методы и др.).

7. Принципы управления, среди которых выделяются демократизация управления, гуманизация управления, системность и целостность в управлении, рациональное сочетание централизации и децентрализации, нормативность, единство единоначалия и коллегиальности, объективность и полнота информации в управлении.

8. Результат деятельности, являющийся основным системообразующим фактором системы, в том числе и в образовании. В качестве результатов деятельности учреждения среднего профессионального образования по обучению и воспитанию будущих специалистов следует идентифицировать формирование у студентов устойчивого интереса к процессу приобретения знаний, умений и профессиональных навыков, развитие интеллектуальных способностей личности, выработку профессиональных компетентностей, эффективное использование приобретенных знаний в различных видах коммуникативных и деятельностных процессов, совершенствование морально-нравственных качеств, формирование кругозора, общей и профессиональной культуры личности.

9. Личность руководителя учреждения среднего профессионального образования, которая в значительной степени определяет качество организации образовательного процесса. Эффективным считается тот руководитель, который на этапе реализации управленческих функций демонстрирует положительные личностные и профессиональные качества, используя при этом ос-

новополагающие принципы и действенные методы взаимодействия с коллективом. Качества руководителя – это сложные в психологическом плане образования, зависящие от множества факторов – особенностей характера, структуры личности, ее направленности, опыта, способностей, условий деятельности пр. Кроме того, многогранный характер управленческой деятельности накладывает своеобразный отпечаток на личностные и профессиональные характеристики менеджера. Взаимосвязь психологических характеристик личности и деятельности менеджера в образовании следует рассматривать как основу для анализа содержания, форм, методов и интерпретации цели обучения и воспитания, повышения квалификации, развития, саморазвития личности менеджера образования, формирования и совершенствования его управленческой деятельности.

Системообразующим же фактором всей системы образования как социального института выступает целостность, характеризующая не механическое приращение элементов системы, а глубокую интеграцию всех подсистем и процессов непрерывного образования.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М. : Наука, 1978.
2. Лазарев В. С. О деятельностном подходе к проектированию целей общего образования // Изв. Рос. акад. образования. 2000. № 2. С. 15-24.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент И. А. Ахьямова.

**Никитина Елена Юрьевна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы, Челябинский государственный педагогический университет; 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, ауд. 450; e-mail: elenaurieva@bk.ru

**Рюб Виктория Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, учитель, школа № 7; 456610, г. Копейск, Челябинская область, ул. Бетховена, д. 18, к. 2; e-mail: rub.72@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ  
ЯЗЫКОВЫХ ЗАДАЧ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ РЕЧИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учебно-научная речь; младший школьник; дифференцированная задача; учебная мотивация; метод проектов.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены методические аспекты применения системы дифференцированных языковых задач при формировании учебно-научной речи младших школьников на уроках русского языка; рассмотрены конкретные примеры использования языковых задач, направленных на формирование умения младшими школьниками воспринимать, перерабатывать, хранить и воспроизводить учебную информацию.

**Nikitina Elena Yurievna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of the Russian Language and Literature and Teaching Methods of the Russian Language and Literature, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

**Rub Viktoria Yurievna,**

Candidate of Pedagogy, Teacher, School №7, Kopeysk, Chelyabinsk Region, Russia.

**METHODICAL ASPECTS OF THE USE OF DIFFERENTIATED LANGUAGE TASKS IN TEACHING  
PRIMARY PUPILS EDUCATIONAL-SCIENTIFIC SPEECH**

**KEY WORDS:** educational-scientific speech; primary pupils; differentiated language task; educational motivation; method design.

**ABSTRACT.** The article presents the methodical aspect of the use of differentiated language tasks in teaching primary pupils educational-scientific speech. It also considers concrete examples of application of language tasks aimed at the formation of ability of primary school children to comprehend, convert, keep and reproduce educational information.

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт второго поколения для начального общего образования определяет направления работы с учебно-научными текстами. Среди них – чтение и понимание учебно-научного текста, выборочное чтение с целью нахождения информации, заданной в тексте в неявном виде, ее интерпретация. У младших школьников должно быть сформировано общее представление о разных видах текста – художественных, учебных, научно-популярных – определение их особенностей, сравнение, определение целей создания этих видов текста. В связи с требованиями ФГОС программы обучения русскому языку в начальной школе должны строиться на основе дидактических принципов, предполагающих, в частности, развитие у младших школьников представлений о языке как науке конкретного предмета, усвоение учащимися элементарных терминов и понятий, осознанное оперирование ими.

Исследованием установлено, что одним из педагогических условий, успешно

влияющих на формирование у младших школьников учебно-научной речи, является применение системы дифференцированных языковых задач.

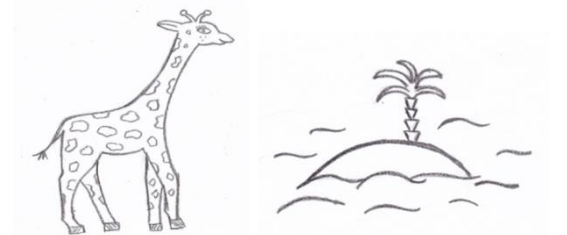
Учет возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых является необходимым фактором развития их способностей и склонностей на основе продуктивной совместной деятельности педагога и обучающихся. Реализация этого условия позволяет через систему задач приблизиться к реальной практической деятельности, где появляется возможность принимать решения в различных коммуникативных ситуациях, решать задачи учебного содержания, выполнять упражнения, где развиваются и совершенствуются речевые умения и, как следствие, повышается компетентность в понимании и самостоятельном построении учебно-научной речи.

Согласно разработанной методике при формировании учебно-научной речи у младших школьников следует применять систему дифференцированных языковых задач на основе ориентировочного компонента деятель-



ности, что обеспечивает оптимальную деятельность всех учащихся и их продвижение от более низкого уровня речевого развития к более высокому. Информационно-когнитивные задачи регулируют способность к умственному восприятию и переработке учебной информации. Например, при изучении темы «Правописание парных звонких и глухих согласных» и постановке проблемы можно предложить школьникам такое задание

Назови предметы, изображенные на рисунках (см. рисунок 1).



**Рисунок 1. Иллюстрации к заданию по теме «Правописание парных звонких и глухих согласных»**

ЖИРА [ ] ОСТРО [ ]

- Укажи последние звуки в словах. Одинаковые звуки ты слышишь?

- Одинаково ли будут обозначаться эти звуки буквами?

- Отметь свой вариант ответа: ДА, НЕТ, НЕ ЗНАЮ

- Если затрудняешься, то вспомни, какие согласные имеют пары по звонкости-глухости. Если сможешь, заполни таблицу. Она будет твоей подсказкой.

[б]	[ ]	[г]	[з]	[ ]	[ж]
[ ]	[ф]	[ ]	[ ]	[т]	[ ]

- Измени слова, поставь их в форму множественного числа. Произнеси. Послушай предпоследние звуки. Одинаковые ли звуки ты слышишь?

- Одинаково ли будут обозначаться эти звуки буквами?

- Отметь свой вариант ответа: ДА, НЕТ, НЕ ЗНАЮ

- Если ты не знаешь или затрудняешься с ответом, посмотри правило в учебнике или обратись за помощью к учителю или одноклассникам.

- Используя новое знание, заполни пропуски:

В русском языке \_\_\_\_ пар согласных по звонкости – глухости. Если эти согласные звуки находятся на \_\_\_\_\_ слова или в \_\_\_\_\_ слова перед глухим согласным, то они могут обозначаться разными буквами.

Чтобы проверить парную согласную, нужно \_\_\_\_\_ слово или подобрать \_\_\_\_\_ слово так, чтобы после согласной

го звука был \_\_\_\_\_ или звонкий \_\_\_\_\_.

Укажи знаком «!», какие действия помогут тебе найти орфограмму в слове, а знаком «+» действия, которые помогут проверить слово с орфограммой и правильно его написать.

В ходе выполнения такого задания обучающиеся воспринимают новую информацию, сопоставляют ее с имеющимися знаниями, обнаруживают противоречия и определяют проблему в соответствии со своими индивидуальными особенностями. В результате школьники приобретают новые знания, которые используют для формулировки определения. Для осуществления контроля учитель может предлагать задания на отработку следующих навыков:

- установление связей или причин: – «От чего зависит выбор знака препинания в конце предложения?»;

- соотнесение, сравнение – «Соедини предложение и его схему»;

- аргументацию – «Прочитай текст. Объясни с помощью схем, почему в первом предложении стоит запятая перед **и**, а в последнем предложении запятой перед **и** нет»;

- систематизацию – «Подбери из текста примеры простых и сложных предложений, предложений с прямой речью. Запиши их в таблицу. Составь схемы предложений»;

- поиск информации в дополнительных источниках – «Подбери предложения к схемам из книги по чтению, энциклопедии и др.».

Организационно-регулятивные задачи обеспечивают обучающемуся индивидуальный план освоения нового знания, ученик может пропустить те вопросы и задания, ответы на которые знает, либо вернуться к сложным для него вопросам или понятиям, а также в случае затруднения обратиться за помощью. Слабо успевающим детям советуем выбирать подходящие к заданию рисунки из ряда или выполнить задание по аналогии с максимальной помощью взрослых.

Следует помнить, что перенос знаний в другие предметные области также способствует формированию метапредметных умений.

- Прочитай текст вслух. Отгадай название старинной русской игры, о которой говорится в тексте. Заполни пропуск в тексте и озаглавь текст.

Это старинная славянская игра. Ее история насчитывает несколько веков. Упоминание о \_\_\_\_\_ можно найти в документах, относящихся к истории Древней Руси. О популярности игры свидетельствует то, что в нее играли Петр I и великий русский полководец А. В. Суворов, который так объяснял свое

*страстное увлечение: «Игра в \_\_\_\_\_ развивает глазомер, быстроту, натиск. Битою мечусь – это глазомер, битой бью – это быстрота, битой выбиваю – это натиск». Полководец, несомненно, был прав. Специалисты говорят, что игра в \_\_\_\_\_ развивает координацию движений и меткость. Вот почему эта игра особенно полезна детям.*

*(по материалам Википедии)*

*- Ты понял, почему игра так называется? Если затрудняешься, найди ответ на этот вопрос в дополнительной литературе или спроси у взрослых.*

Коммуникативные задачи направлены на формирование у младших школьников прогностической самооценки. Например, учитель предлагает задания разного уровня трудности, и учащиеся должны самостоятельно определить свои реальные учебные возможности. Возможно применение игровых приемов, с помощью которых задается уровень сложности задания: *«Мы строим домик для друзей. На карточках-кирпичиках задания. На больших кирпичиках задания самые сложные, на маленьких – легкие. Если вы будете строить домик, используя большие кирпичики, вы построите его быстрее. Если – маленькие, то вы построите его прочнее».*

Исследованием установлено, что, применяя систему дифференцированных языковых задач, важно учитывать особенности учебной мотивации. Так, задания помещаются в конверты, а учащимся сообщается, что можно выбрать задания из любого конверта. Каждая группа заданий мотивирована на детей с преобладанием какого-либо учебного мотива. Например, на одном конверте красочная картинка, задания при этом самые обычные, на отработку навыка. Такие задания ориентированы на детей с эмоциональной мотивацией, для которых важна внешняя атрибутика. В другом конверте задания, которые можно выполнить в паре или группе. Он предназначен детям с преобладанием социальных мотивов. В третьем – творческие, нестандартные задания для тех, у кого есть познавательные мотивы. Каждый ребенок имеет право заметить конверт.

Если детям предлагаются задания одного уровня трудности, то необходима дифференциация степени объяснения задания: либо только цель задания, либо указание особенностей выполнения, либо подробная инструкция выполнения задания (возможен план или алгоритм).

В результате применения организационно-регулятивных задач у младших школьников формируются умения планировать собственную деятельность в соответ-

ствии с мотивами, поставленной задачей и условиями ее реализации, а также умения контролировать и корректировать результат выполнения задания.

Практико-ориентированные задачи, в свою очередь, создают на уроке речевые ситуации, позволяющие младшим школьникам осознать значимость теоретического материала и применить его на практике: *«Подбери для друзей слова с парными глухими и звонкими согласными, требующими проверки. Зашифруй эти слова в рисунках или ребусах», «Помоги одноклассникам подобрать проверочные слова и записать слова с изучаемой орфограммой правильно».* Сущность практико-ориентированных задач заключается в том, чтобы соединить процессы получения новых языковых знаний и применения их на практике. Этому может способствовать реализация исследовательской, проектной и другой творческой деятельности младших школьников в процессе освоения русского языка.

Целью исследовательской работы является выявление и развитие интеллектуально-речевых способностей учащихся, их активное включение в процесс самообразования и саморазвития. При этом ставятся такие задачи:

- 1) обучение учащихся работе с дополнительной научной литературой;
- 2) овладение языковыми знаниями, выходящими за пределы учебной программы;
- 3) расширение кругозора, повышение уровня языковых знаний;
- 4) совершенствование навыков самостоятельной работы учащихся.

На первых этапах научно-исследовательской работы учителю необходимо помогать младшим школьникам выбрать тему, определить гипотезу исследования, подобрать теоретическую литературу. Применительно к проблеме формирования учебно-научной речи можно рассмотреть следующие темы для исследования: *«Занимательный русский язык», «Слово в языке и речи», «Научный стиль речи в журналах для детей», «Русский язык в таблицах и алгоритмах»* и др. Младшие школьники исследуют феномены русского языка, особенности использования учебно-научной речи в учебниках, детской публицистике, художественной литературе, оформляют работы и выступают с докладами на школьных, городских научно-практических конференциях. Участие в исследовательской работе повышает познавательную активность школьников, развивает коммуникативные качества и творческую активность.

Создавая методику формирования учебно-научной речи, мы широко использовали метод проектов, так как он дает воз-

возможность реализовать на практике основные принципы общения:

- коммуникативный (изучение возможных путей поиска связи между учителем и обучаемым как средство общения);
- информационный (изучение сигналов, поступающих в каналы связи, с точки зрения их содержания и формы);
- гностический (изучение процессов восприятия и интерпретации сигналов, поступающих по каналам связи от одного человека к другому);
- результативный (изучение поведения людей под воздействием воспринятых ими сообщений, которые были переданы по тому или иному каналу связи).

В начальной школе вызывают интерес следующие типы проектов:

- информационные, предполагающие аналитическую работу с полученной информацией;
- исследовательские, направленные на развитие исследовательского мышления;
- прикладные, завершающиеся изготовлением полезных вещей (применительно к русскому языку – памятки, словари и др.), что позволяет школьнику глубже изучить языковой материал и почувствовать социальную значимость;
- творческие (выпуск газет, съемка фильмов, участие в инсценировках и т. д.), которые позволяют младшему школьнику проявить и развить свои способности;
- игровые, ролевые – познание через образ, взаимоотношения.

Метод проектов дает возможность организовать активное общение, в процессе которого формируются умения говорения, слушания, письма и чтения учебно-научной речи, обучающиеся овладевают научным стилем речи. В современной методике русского языка наблюдается недостаточная разработанность теоретической и методической базы проектной деятельности младших школьников, в то время как метод проектов является продуктивным при формировании умений, необходимых для изучения русского языка, в том числе и формирования учебно-научной речи. Основным дидактическим средством, которое организует успешную деятельность младшего школьника в выполнении проекта, служит проектное задание. Изучив и проанализировав исследования по реализации метода проекта, мы определили этапы работы над проектом в начальной школе.

#### 1. Подготовка класса:

- создание творческой группы, мотивация детей;
- определение круга интересов учащихся группы/класса;

- выбор темы по следующим критериям: актуальность, уникальность, осуществимость.

#### 2. Планирование:

- составление плана-наброска проектной работы: «Что мы должны сделать? Какие возникают вопросы? Как будем решать эти проблемы? Что будет результатом?» и т. д.;
- определение теоретической и практической значимости проекта;
- выдвижение гипотез, их анализ;
- определение вида продукта и формы его презентации;
- составление плана работы над проектом;
- распределение ролей в проектной группе;
- определение источников информации;
- уточнение целей проекта;
- определение учителем тех умений, которые ученик сможет сформировать при выполнении проекта.

#### 3. Разработка:

- составление инструктивной карты для школьника (с указанием алгоритма действия);
- сбор и анализ информации;
- обсуждение и анализ возникших проблем;
- редактирование и корректировка текста доклада, формулирование выводов;
- оформление проекта.

4. Устная отчетность школьников о выполнении проектного задания - защита проекта.

#### 5. Внедрение проекта:

- выставка продуктов деятельности в школе;
- использование учителями результатов ученических проектов при обучении детей;
- выступление перед родителями;
- сообщение в школьных средствах информации о состоявшейся работе.

6. Рефлексивная деятельность по результатам выполнения проекта:

- что сделано, для чего, с какой целью, что можно было сделать иначе;
- какие знания и умения понадобились, какие новые знания получили;
- как работала группа, вклад каждого, самооценка, взаимооценка;
- прогноз направления последующей проектной деятельности.

С целью получения качественного продукта рефлексия целесообразно проводить на каждом этапе работы.

Предлагаемые нами этапы носят ориентировочный и условный характер как для учителя, так и для школьника.

Приведем фрагмент занятия по русскому языку, проведенному посредством метода проекта в 3 классе.

Тема – «Части речи. Имя существительное».

Основные задачи учителя – формирование умений учащихся различать части речи, находить в речи имена существительные, выполнять морфологический разбор имен существительных.

Тема для проектного задания – «Грамматические категории имени существительного в русском и иностранных языках».

*I. Вступительное слово учителя:* «Наша речь состоит из предложений, предложения состоят из слов. С их помощью мы называем людей, животных, предметы, явления действительности, их признаки и действия. Ученые подсчитали, что мы чаще всего используем в нашей речи имена существительные. *Как вы думаете, почему?*

Во многих грамматиках – французской, немецкой, итальянской, датской, английской – имя существительное обозначается словом, происходящим от латинского «субстантивум», которое было в прямом родстве с существительным «субстанция». *Найдите в словаре толкование этого слова.*

Языковеды древнего мира не без основания полагали, что слова, называющие предметы, вещи, живые существа имеют дело с самой сущностью мира. Многие народы Европы сочли более подходящим перевести слово «субстантивум» на свой язык. В переводе на русский язык получилось «существительное» – родственное к словам «сущность» и «существо»».

*II. Мотивация и планирование деятельности учащихся:*

«Вспомните, что вы уже знаете об имени существительном. Как вы думаете, исчерпывающи ли ваши знания? Знаете ли вы, что предложный падеж раньше назывался сказательным, а современное имя ему дал великий русский ученый М. В. Ломоносов. В русском языке шесть падежей, в немецком – только четыре, а у финнов их целых пятнадцать. Но каждый народ прекрасно справляется со своими падежами.

Хотите узнать больше об этой интересной части речи – имени существительном? Подберите из различных источников (энциклопедии, сеть Интернет, учебники истории, словари русского и иностранного языков, журналы, спросите у взрослых), какие грамматические категории есть у имен существительных в русском и других языках. (Работа в группах, распределение ролей и круга исследования). В результате работы мы будем составлять сравнительную таблицу «Имя существительное», которая поможет ученикам нашего класса/школы посмотреть на эту часть речи глаза-

ми историка и филолога, будет опорой при выполнении морфологического разбора».

*III. Исследование проблемы проекта на информационном уровне*

Учащиеся осуществляют сбор информации, происходит ее обсуждение в группах, им предлагается образец выполнения проектного задания.

*IV. Технологический этап: создание и испытание продуктов проекта*

Учащиеся проводят подбор, анализ и обсуждение информации из различных источников, составляют таблицы и памятку для морфологического разбора имени существительного.

*V. Составление текста устной презентации*

*VI. Представление результатов деятельности групп в виде устной презентации, памятки выполнения морфологического разбора имени существительного*

*VII. Анализ проделанной работы, выводы*

Перечисленные этапы работы над данным проектом условны, так как весь этот процесс носит творческий характер. Учитель совместно с учащимися определяет сроки выполнения этапов, анализирует, соотносит с замыслом проекта, сопоставляет с уже проделанными и будущими этапами. В проанализированных источниках по методам проектной деятельности нами не обнаружены четкие методические рекомендации по разработке и проведению таких занятий. Между тем, на наш взгляд, метод проектов должен активно внедряться в практику проведения занятий по русскому языку в начальной школе, т. к. его продуктивность проявляется в активизации работы учащихся по освоению любой темы в курсе русского языка, в том числе, несомненно, при формировании учебно-научной речи у учащихся начальной школы.

Использование проектирования в процессе формирования учебно-научной речи младших школьников трудно переоценить. Этот метод дает возможность максимального раскрытия творческого потенциала всех субъектов образовательного процесса: ученика, учителя, родителей. Проектная деятельность нацеливает ребенка на обращение к взрослому как источнику информации, предоставляет ему возможность научиться находить и присваивать информацию в различных печатных изданиях и в интернет-ресурсах, определяет индивидуальный маршрут развития младшего школьника.

Таким образом, применение системы дифференцированных языковых задач при формировании учебно-научной речи младших школьников позволяет создать оптимальные условия для выявления способностей и их развития у каждого обучаемого, обеспечивает вы-

сокую познавательную активность учащихся на основе совместной продуктивной деятель-

ности и, как следствие, способствует формированию у них учебно-научной речи.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Зырянова Е. А. Коммуникативная задача как методико-технологическая составляющая формирования умений речевого этикета младших школьников // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2012. №5. С. 87-95.

2. Мишанова О. Г. Методика коммуникативной подготовки как инновационная стратегия начального языкового образования // Инновационные тренды в современной образовательной деятельности : коллект. моногр. М. : ВЛАДОС, 2013. С. 275-304.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru>.

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

**Петрова Лариса Витальевна,**

аспирант, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; клинический психолог; руководитель «Психологического центра»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: Petrova\_loravita@mail.ru

**ВОСПИТАНИЕ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ СТРЕМЛЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** государство; школа; учитель; старший школьник; здоровый образ жизни; ценности; ценностные ориентации; формирование; воспитание.

**АННОТАЦИЯ.** Освещаются вопросы воспитания здорового образа жизни старших школьников. Принятие личностью ценностей и норм социума происходит через индивидуальные потребности, мотивы, механизмы деятельности и поведения. Школа и система образования отвечает за учебно-образовательный процесс, но не всегда прививаются нормы здорового образа, а здоровье и здоровый образ жизни подрастающего поколения в настоящее время являются главными задачами в развитии государства и общества.

**Petrova Larissa Vitalievna,**

Post-graduate Student, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Obstetrician at Antenatal Clinic, Clinical Psychologist, Head of "Psychological Centre", Ekaterinburg, Russia.

**EDUCATION OF ASPIRATIONS TO HEALTHY LIFESTYLE IN SENIOR PUPILS**

**KEY WORDS:** the state; the school; the teacher; the senior schoolboy; healthy lifestyle; values; value orientation; formation; education.

**ABSTRACT.** This article covers the issues of healthy lifestyle education for senior school pupils. The adoption of the personal values and norms of society takes place through individual needs, motives, mechanisms of action and conduct. School and system of education are responsible for education and training, but the formation of a healthy way of life in the senior pupils does not always correspond to reality. Health and a healthy way of life of the younger generation are currently the main tasks in the development of our state and society.

Если рассматривать формирование у старшего школьника стремления к здоровому образу жизни, можно выделить взаимосвязь с воспитанием личности и социализацией. Важной ролью является комплекс условий и факторов не только в семье и государстве, но и в образовательном учреждении. Не менее важными являются окружающая для индивида общественная среда и культура в целом.

В настоящее время наиболее остро стоит проблема охраны, укрепления здоровья, формирования здорового образа жизни и предупреждения заболеваемости, в особенности подрастающего поколения, так как именно в этой категории наблюдается активный рост различных заболеваний, расширение разного рода физических и психических патологий.

Результаты научных исследований В. Ф. Базарного, А. А. Дубровского, В. В. Колбанова, В. П. Казначеева, Л. Г. Татарниковой и др. свидетельствуют о том, что сложившаяся в предшествующие годы тенденция ухудшения состояния здоровья учащейся молодежи приняла устойчивый характер. Данная динамика усиливается по мере перехода учащихся из класса в класс. Частота встречаемости заболеваний за последние годы возросла в 2-6 раз (М. В. Антропова, С. М. Громбах, Н. Н. Куинджи, Л. Я. Каневская, Т. Р. Климбей, А. Г. Сухарев, О. А. Шалонина и др.) [7, с. 9].

Проблемы современной профилактической медицины, а также состояние здоровья детей в настоящее время требуют осуществления долгосрочной работы в этом направлении, которая в последующем приведет к оздоровлению младших и старших школьников.

Специалистами Научного Центра Здоровья Детей РАМН при участии Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья разработаны три программы: медицинское обеспечение детей и подростков в образовательных учреждениях («Школьное здравоохранение»), обеспечение детей и подростков горячим питанием («Школьное здоровое питание»), целевая диспансеризация подростков 10 и 15-17 лет [8, с. 39].

Однако имеются основания полагать, что неудачи, постигшие последнюю Всесоюзную программу здоровья и Программу «Здоровье населения России», были обусловлены не только политическими и экономическими факторами, но и концептуальными просчетами и методологическими ошибками.

Школа в целом не имеет концепции сохранения и развития здоровья школьников. Система образования и воспитания является, согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации», одним из главных факторов экономического, политического и

социального прогресса общества; она в процессе своей деятельности не только формирует моральные качества развивающейся личности, но и недостаточно внимания уделяет формированию здорового образа жизни индивида.

Вместе с тем школьное образование располагает значительным потенциалом духовно-нравственного воздействия на подрастающее поколение. Особенно это относится только к блоку учебных предметов гуманитарной направленности. Они способны сформировать у старших школьников стремление к здоровому образу жизни и определить круг вопросов по этой проблеме.

Период старшего школьного возраста связан с активным развитием всей структуры личности. В этот переходный момент формируется социальная позиция, самосознание переходит на качественно новый уровень, формируются ответственность, новые потребности, интересы, а на их основе – новые качества личности. Развитие самооценки личности отличается повышенным оптимистическим взглядом на самого себя, на свои возможности. Для этого возраста характерно противоречие со сложившейся системой мотивов и потребностей, что приводит к их перестройке [1, с. 27-36].

Вне зависимости от формы организации и содержания учебного процесса личность преподавателя остается важным фактором в развитии интереса учащихся к здоровому образу жизни.

Как справедливо пишет Ю. В. Янотовская, творческий человек «не только вооружает учащихся знаниями, но и формирует у них отношение к окружающему миру», актуализируя ценности доверия и творчества [2, с. 56].

По данным исследования Н. Ю. Синягиной и Т. Ю. Богачевой, здоровый образ жизни ведут 27,5% опрошенных педагогов, ориентированы на здоровый образ жизни, но при этом не ведут его – 43,3%, безразлично относятся к своему образу жизни – 23,8% не пожелали высказать свою позицию – 5,4% специалистов [6, с. 56]. Так как педагог сам не заинтересован в том, чтобы улучшить свое здоровье, то он не может дать полную информацию о здоровье, привлечь и научить здоровому образу жизни старшего школьника.

В. А. Кабаевой приведены показатели отношения к здоровью школьников: безразлично-потребительское отношение к своему здоровью, нечувствительность к изменениям в собственном организме и страданиям других людей наблюдается – у 10,4%, потребность в приобретении новых знаний о здоровье физическом, психическом отсутствует у 8,7%, интерес к пробле-

мам укрепления здоровья не проявляется у 6,1% опрошенных. В структуре отношения к здоровью у учителей преобладают показатели эмоциональных шкал, это значит, что здоровье сохраняется и совершенствуется ради удовольствия, поиск новой информации о здоровом образе жизни не согласуется с поступками [3, с. 14-15]. Это говорит о том, что формирование учителями осознанного, ответственного отношения к здоровью и к здоровому образу жизни у школьников путем личностного влияния как эталона поведения встречается весьма редко.

Анализ исследования В. В. Прокопова показывает отсутствие знаний по культуре здоровья, это приводит к тому, что 40% учащихся не знают, что такое здоровый образ жизни, 85% не занимаются физической культурой и спортом, около 50% подростков уже пробовали наркотики, на 45% возросла заболеваемость гонореей и другими венерическими заболеваниями юношей и девушек 14-16 лет. Каждый пятый учащийся затрудняется в оценке своего здоровья. Среди жизненных ценностей здоровье занимает второе место после хороших взаимоотношений в семье у 49,4% опрошенных. Более 97% считают, что быть здоровым необходимо прежде всего для того, чтобы добиться успеха в жизни, 58% отмечают нежелание быть слабыми и большими и 45% хотят быть красивыми [5, с. 17].

По уровню значимости для принятия учащимися решения о здоровом образе жизни первое место занимает желание похудеть и подкорректировать фигуру (80%), второе место – укрепить здоровье и повысить жизненный тонус (60%), на третьем месте – стремление увеличить гибкость, подвижность и улучшить пластичность (50%), на четвертом месте – желание расширить круг общения (30%), на пятом месте – стремление увеличить двигательную активность и расширить функциональные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем (20%) [5, с. 18].

Поэтому преподавателю важно не только передать учебные знания и навыки, но и сформировать у школьников стремление к здоровому образу жизни, внедрить здоровьесберегающие образовательные технологии и организовать оздоровительную работу.

Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует о том, что хорошо организованная пропаганда медицинских и гигиенических знаний среди населения способствует снижению уровня заболеваемости и смертности, помогает воспитать здоровое молодое поколение [7, с. 33]. В Республике Коми подобная система создана и реа-

лизуется на практике с 2000 г., координирующим органом выступает Межведомственная комиссия по охране здоровья населения, созданная при органе исполнительной власти на уровне субъекта Российской Федерации. Активным участником процесса гигиенического просвещения и воспитания населения является Министерство образования и высшей школы, которое включает в образовательные программы обязательные разделы, касающиеся гигиенического воспитания и профилактики заболеваний, в объеме, рекомендованном врачами-гигиенистами. Указанные разделы находят свое отражение в образовательных стандартах по дисциплинам «Социальная экология», «Основы медицинских знаний» [7, с. 33].

Проведена подготовка педагогического персонала, осуществляющего преподавание по дисциплинам, созданы курсы повышения квалификации педагогических работников школ, средних и высших учебных заведений. Программа, по которой осуществляется подготовка педагогов, насыщена вопросами, отражающими наиболее актуальные медико-биологические аспекты безопасности жизнедеятельности человека: здоровье как важнейший фактор жизнедеятельности человека, адаптация человека к условиям окружающей среды, вопросы профилактики инфекционных и паразитарных заболеваний, социальные и психофизиологические аспекты безопасности жизнедеятельности [7, с. 33]. Курсы повышения квалификации педагогов по предложенной программе оказались востребованы. Раскрытие отдельных тем обогатило учебный процесс знаниями и опытом, практическими рекомендациями, которые получили слушатели на основе материалов социально-гигиенического мониторинга и Госсанэпиднадзора. Проведенный анализ показал уменьшение числа травм и отравлений, хотя в структуре причин смертности подростков по-прежнему они составляют 50% [7, с. 34].

В. Р. Кучмой и М. И. Степановой была предложена экспертиза образовательной программы, состоящая из семи этапов с учетом физиолого-гигиенической оценки функционального состояния организма детей и подростков. По результатам экспертизы оформляется протокол о соответствии образовательной программы. При необходимости разрабатываются предложения по коррекции выявленных недостатков. Пред-

ложенная система успешно апробирована в условиях московских школ. При этом использовались методические указания «Исследование саногенетического статуса детей и старших школьников в процессе образовательной деятельности», утвержденные председателем Комитета образования правительства Москвы, председателем Комитета здравоохранения правительства Москвы и главным врачом Центра государственного санитарно-эпидемиологического надзора Москвы. Результаты данной экспертизы должны помочь педагогам в выборе тех или иных образовательных программ, средств, методов, технологий обучения и воспитания [4, с. 29].

Но имеются препятствия для внедрения разработанных программ, направленных на формирование здорового образа жизни молодого поколения. В общеобразовательных учреждениях имеются медицинские кабинеты, соответствующие требованиям надзорных органов, но отсутствуют квалифицированные специалисты. В учебный план школ введен третий час физической культуры, а дополнительных площадей для занятия спортом нет. Недостаточно эффективно используются катки и бассейны. Оставляет желать лучшего материально-техническая база образовательных учреждений.

Государством РАМН разработаны проекты, концепции государственной политики РФ в области охраны здоровья подрастающей молодежи, но нет четкого, комплексного, целевого, системного подхода к реализации поставленных задач по сохранению, укреплению и улучшению состояния здоровья населения. Более того, в некоторых региональных законах нормы, касающиеся профилактики, не обеспечивают необходимый объем этой работы, зафиксированный в федеральном законодательстве. На уровне муниципалитетов недостаточно выделяется средств на приобретение спортивного инвентаря и оборудования для образовательных учреждений.

Необходимо в образовательных учреждениях, где приоритетом является учебная деятельность и процесс воспитания, формировать у школьников здоровый образ жизни, определяя и реализуя поставленные цели, которые в дальнейшем создадут новые предпосылки к развитию здоровья и формированию здорового образа жизни нашего общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1996.
2. Вязникова Л. Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития // Психол. журн. 2002. № 4. С. 88-98.
3. Кабаева В. М. Формирование осознанного отношения к собственному здоровью у подростка : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
4. Кучма В. Р., Степанова М. И. Физическое воспитание и здоровье // Экология человека. 2004. № 2. С. 25-29.



5. Прокопов В. В. Формирование у учащихся средних специальных учебных заведений ценностного отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни // Вестник Ун-та Рос. академии образования. 2010. № 3. С. 117-119.
6. Синягина Н. Ю., Богачева Т. Ю. Формирование у школьников отношения к здоровью как ценности // Воспитание школьников. 2009. № 8. С. 16-20.
7. Состояние здоровья детского населения области и комплекс мероприятий, направленных на его улучшение // Право и образование. 2007. № 10. С. 30-33.
8. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. RG.ru.

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

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 81'23  
ББК Ш100.6

ГСНТИ 14.07.03, 15.31

Код ВАК 13.00.01

## **Байлук Владимир Васильевич,**

доктор философских наук, профессор кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: nina5940@mail.ru

### **УСТНОРЕЧЕВАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** устноречевая коммуникативная самореализация; язык; вербальная коммуникация; речь; говорящий; слушающий; понимание; положительная и отрицательная коммуникативная самореализация.

**АННОТАЦИЯ.** Впервые в теорию коммуникации вводятся понятия устноречевой коммуникативной самореализации, положительной и отрицательной устноречевой самореализации. Выявлены условия положительной устноречевой самореализации говорящего и слушающего и их взаимопонимания и причины малоэффективной и отрицательной устноречевой самореализации.

## **Bayluk Vladimir Vasilievich,**

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **VERBAL COMMUNICATIVE PERSONAL FULFILLMENT**

**KEY WORDS:** oral-verbal communicative self-realization; language; verbal communication; speech; speaking; listening; understanding; positive and negative communicative self-realization.

**ABSTRACT.** For the first time in the theory of communication the concepts of oral speech communicative self-realization, positive and negative verbal self-realization are introduced. The conditions for positive verbal self-realization of speaker and hearer and their understanding and causes of inefficient and negative verbal self-realization are identified.

**И**сходным для понимания устноречевой коммуникации является понятие вербальной коммуникации. Вербальная коммуникация – это речевое общение людей в процессе их совместной деятельности. Речь как основное средство коммуникации реализуется на основе языка. «Язык – исторически сложившаяся система звуковых и грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе» [5]. Передача информации средствами языка предполагает кодирование информации, отправление, получение, декодирование, понимание и реализацию в действии. Языковое оформление каждого сообщения зависит от цели общения. В литературе отмечается, что, несмотря на наличие в языке синтаксиса и грамматики, каждое высказывание представляет собой творческий акт.

Речь – основное средство коммуникации (человеческое общение на две третьих состоит из речевого). Основными функциями речи (языка) являются коммуникативная, апеллятивная (воздействия) и экспрессивная (выражение мыслей и выразительность).

Особенности передачи вербальной информации связаны с особенностями канала ее передачи (голосовой аппарат создания сообщения, письмо, технические средства распространения информации) и особенностями помех и искажений.

Ценность информации определяется ее новизной, свежестью и неожиданностью (ценность социально важной и художественно значимой информации в результате многократных повторений не уменьшается). Ценность информации также определяется ее способностью оказывать воздействие на другие виды деятельности для достижения в них успеха.

Выделяют три основных результата коммуникации:

- изменение знаний получателя,
- изменение установок получателя,
- изменение поведения получателя общения.

Вербальная коммуникация осуществляется через устноречевую коммуникацию и письменноречевую, которые проявляются через такие формы речевой коммуникации, как диалог, монолог и спор. Коммуникантами устной коммуникации являются гово-

рящий и слушающий, а их взаимообусловленные речевые акты осуществляются через говорение и слушание.

Устноречевая коммуникативная самореализация предполагает самореализацию и говорящего и слушающего. И говорение, и слушание представляют собой виды устноречевой деятельности. В каждом из них имеются свои цели, мотивы, используются для достижения целей свои средства и достигаются определенные результаты. Главная цель говорящего – передача информации и достижение того, чтобы в сознании слушателя возникла та информация, которую он ему передал. Цель слушателя – восприятие информации, ее понимание и принятие решения о реактивных действиях (принятие ее или неприятие). При этом для успешного протекания общения каждый из его участников должен осознавать не только собственные цели, но и цели собеседника.

Рассмотрим основные требования, выполнение которых необходимо для успешной устноречевой коммуникации. Под требованиями мы понимаем нормы данной культуры, выполнение которых обеспечивает достижение в процессе коммуникации лично и социально значимых результатов.

*Требование к говорящему следующие.*

1. Владение предметным содержанием (смыслом) той информации, которая передается, т. е. осознание того, что содержание информации – это гносеологические образы, отражения реальных предметов и процессов на уровне явления или сущности.

2. Говорить ясно (избегать двусмысленности и путаницы), точно (использовать слова, которые наиболее правильно выражают смысл), уместно использовать язык, учитывая потребности, интересы, установки, знания и жизненный опыт слушателей; при этом чем больше наш словарный запас, когда мы говорим, тем большим выбором слов мы располагаем, чтобы подбирать именно те слова, которые необходимы: «Сжатый стилем обладает тот, кто размышляет. Мысли отливаются в форму лишь при серьезном обдумывании» (Ж. Жубер); «Сила речи состоит в умении выразить многое в немногих словах» (Плутарх); «Богатство языка есть богатство мыслей» (А. Ривароль).

3. Использовать в речи различные выразительные средства воздействия на чувства и ум людей; выразительные средства представляют собой «намеренное отклонение от стандартной речи с целью привлечь внимание слушателей, заставить их задуматься, увидеть многоплановость картины и в конечном счете глубже понять смысл, почувствовать образ» [6, с. 106]; примеры выразительных средств – риторический вопрос и риторический диалог, метафора,

эпитет, прецедентные тексты (элементы других текстов, например, из произведений художественной литературы), прецедентные высказывания (цитаты, афоризмы, пословицы) и др. [6, с. 106-226]; важна убежденность говорящего в истинности передаваемой информации: «Слова, которые рождаются в сердце, доходят до сердца, а те, которые рождаются на языке, не идут дальше ушей» (Аль-Хусри), «Живое слово рождается к жизни лишь там, где чувство и разум едины» (Л. Фейхтвангер); «Убежденность – самый могущественный рычаг красноречия» (О. Бальзак). Зрительная наглядность объяснения может обеспечиваться с помощью чертежей, графиков, схем. При изложении теоретического материала, например, в лекции (теоретическое знание – знание о сущности явлений) обязательно необходимо приводить конкретные примеры в виде чувственно-эмпирических образов тех явлений, сущность которых отражает передаваемое теоретическое знание. Без конкретных примеров «голое» теоретическое знание слушателям чаще всего остается непонятным. В этих случаях можно также актуализировать чувственный опыт слушателей (попросить их привести примеры).

4. Четкое структурирование речи посредством рассмотрения связанных между собой вопросов, выделение смысловых единиц содержания передаваемой информации с помощью вводных слов «во-первых», «во-вторых» и т. д., подведение итогов посредством слов «итак», «таким образом» и т. д., отсылки к предыдущей части речи и показ перспектив ее развертывания; наиболее значимые смысловые единицы речи следует периодически повторять, например, если в лекции было рассмотрено какое-то понятие и выявлено его соотношение с другим понятием, то в выводах лекции это надо повторить, а новую лекцию с этого можно начать.

5. Логическое построение смыслового содержания своей речи – предполагает, во-первых, что высказывания (суждения) одного смыслового блока вытекают из высказываний другого блока, во-вторых, широкое использование доказательства, представляющего собой логическое действие, в процессе которого истинность или ложность какой-либо мысли обосновывается с помощью других истинных мыслей; по форме умозаключения, в которых заключаются доказательства, различают индуктивные и дедуктивные доказательства, всякое доказательство включает тезис (мысль, истинность или ложность которой требуется доказать), доводы или аргументы (мысли, которые приводятся для обоснования тезиса) и демонстрацию (логическое рассуждение, в процессе которого из аргументов выводится истин-

ность или ложность тезиса); после доказательства слушателям какого-либо тезиса, объяснения чего-либо следует задавать следующие вопросы: «Понятно ли я объяснил?» «Что вам непонятно?», «В чем вы со мной согласны, а в чем не согласны?» - если выявляются несогласные слушатели, то появляются условия для дискуссии, для диалога.

6. Предварительное выяснение у слушателей степени владения предметным содержанием той или иной информации, которая будет им передаваться. Так, например, если преподаватель намерен раскрыть студентам содержание какого-либо понятия, то целесообразно обратиться к ним с вопросом: «Как вы понимаете смысл этого понятия?». Так как могут быть высказаны разные мнения, то, естественно, возникает проблемная ситуация и создаются условия для новой дискуссии. Преподавателю в этой ситуации следует снова обратиться к студентам и сказать: «Уважаемые коллеги! Давайте поразмышляем!».

7. Соответствие интонации, поз, мимики, жестов тому, что говорится, так как их назначение – выделять в речи главное, передавать чувства говорящего.

8. Выражение к передаваемой слушателю информации своего оценочного отношения. Можно сказать: «Я, например, убедился в ценности данной информации не только в процессе теоретического размышления, но и на своем жизненном опыте» - и привести пример.

9. Наличие позитивной психологической настроенности на общение со слушателями, отношении к ним как равноценным партнерам, стремление понять их отношение к воспринимаемой информации, их чувства, состояния в данной конкретной ситуации.

10. Темп речи должен быть нормальным, приемлемым для слушателей.

Общение – улица с двусторонним движением. Чтобы общаться, человек должен выражать свои мысли и чувства собеседникам, но в то же время он должен давать возможность и собеседникам высказывать свои мысли, желания, настроения – значит их слушать.

Слушание – рецептивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется прием и последующая переработка речевого сообщения на основе деятельности слухового и зрительного аппарата. Исследователи отмечают, что, например, инженерно-технические работники, менеджеры, социальные работники ежедневно тратят на слушание до 40 % своего речевого времени, но эффективность обратной связи в этих процессах не превышает 25 %. Причина – низкая культура слушания. Они слышат, но не слушают, т. е. не вслушиваются

в слова говорящего с желанием понять, проанализировать и адекватно на них отреагировать.

Непосредственная цель слушателя состоит в том, чтобы адекватно понять говорящего и тем самым ясно и однозначно распознать, какие именно фрагменты действительности, явления, процессы смоделированы в смысловом содержании воспринимаемой речи; а конечные цели (мотивы), связанные с осознанием ценности воспринимаемой информации для своего культурного роста и для достижения цели в других видах деятельности (мотивами, например, целями слушания студентом преподавателя могут быть и желание получить знания для удовлетворения познавательного интереса, и демонстрация преподавателю заинтересованности читаемым курсом, и получение знаний для последующего предъявления во время экзамена и т. д.).

Требования к слушающему реализуются в следующих умениях:

1) сосредоточиться – сконцентрировать внимание на слуховых и зрительных сигналах, идущих от говорящего, т. е. это физическая и психологическая подготовленность к слушанию, выражающая уважение слушающего к говорящему (сосредоточенность слушающего создает условия для понимания, представляющего собой точную расшифровку сообщения путем присвоения ему адекватного значения);

2) членить речевые сообщения на блоки информации или смысловые части;

3) определять главные мысли в смысловой части;

4) устанавливать логику речевого сообщения;

5) воспринимать и анализировать невербальные сигналы говорящего;

6) выделять как то, что в услышанном понятно, так и то, что непонятно; если говорящий спрашивает слушателей: «Вам все понятно?», – то слушателям нужно отвечать репликами: «Понятно», – и тем самым поощрять говорящего к дальнейшим высказываниям; если слушателю в речи говорящего что-то непонятно, то ему следует задавать вопросы либо по ходу говорения, либо в его конце, вопросы могут быть связаны с уточнением значения понятия, с необходимостью получения дополнительной информации и т. д.;

7) на основе соотношения получаемой информации со своим знаниевым и жизненным опытом не только понимать ее, но и вычленять в ней известную информацию и новую;

8) определяться с тем, с каким смысловым содержанием воспринимаемой речи говорящего он согласен, а с каким не согласен,

и высказать свое несогласие либо по ходу говорения либо в его конце или попросить привести новые аргументы в пользу доказываемого говорящим тезиса; не соглашаться значит либо сомневаться или отказываться признать истинным то, что он услышал;

9) оценивать новую информацию и выявлять те ее элементы, которые являются для слушающего полезными или наиболее значимыми;

10) запоминать значимую информацию; запоминание – способность сохранять информацию и воспроизводить ее, когда это необходимо, запоминание информации требует: а) повторения произнесения какой-либо мысли два, а то и три раза, что позволяет ее сохранять в долговременной памяти (в литературе отмечается, что если информация не подкреплена, то она сохраняется в кратковременной памяти в течение всего 20 секунд, а затем забывается, этим и объясняется то, почему говорящий должен использовать повторы своих наиболее значимых мыслей); б) использования записей, конспектов, представляющих собой мощный инструмент запоминания – полезные заметки могут состоять из краткого списка ключевых идей плюс небольшое количество наиболее важных деталей, кроме того, к конспектам можно снова вернуться; в) использование мнемотехники (например, ассоциации).

Объем усвоенного слушателем материала обуславливается, с одной стороны, оригинальной формой его подачи, а с другой – заинтересованностью слушателя и его умением слушать.

Критерием эффективного общения и показателем коммуникативной самореализации говорящего и слушающего является достижение взаимопонимания, удовлетворения потребностей, успех. Мы согласны с теми авторами, которые считают, что взаимопонимание можно рассматривать как интегральную функцию общения. Перечислим ряд аргументов в пользу этой позиции: 1) коммуникативная функция общения, связанная с обменом информацией между коммуникантами, подчинена целям взаимопонимания; 2) экспрессивная функция общения служит средством усиления, дополнения и корректирования вербального общения, например, тембр, ритм, интонация речи нередко говорят общающимся больше, чем содержание тех фраз, которыми они обмениваются; 3) каждое действие слушателя на основе воспринятой информации может осуществиться только на основе понимания смысла этой информации [3, с. 359-360].

Так как понимание связано не только с устноречевой, но и письменноречевой и невербальной коммуникацией, т. е. с социаль-

ной коммуникацией в целом, то остановимся на природе понимания более подробно.

Понимание – это одна из сторон человеческого освоения мира, характеризующая качество и степень этого освоения. Исходным пунктом для раскрытия природы понимания является рассмотрение его в системе единой познавательной деятельности общества, включающей в себя продуктивное и репродуктивное познание, а в пределе – систему всей человеческой деятельности. Логика продуктивного познания реализуется в виде движения от незнания (постановки проблем) к накоплению знаний о мире, природе, обществе, человеке и их проявлениях, которые образуют совокупный общественный опыт. Одна часть этих знаний дает представление о мире самом по себе (описывает и объясняет его явления), а другая часть – предписывает то, как человеку действовать в этом мире, представляет собой модели, образцы различных видов деятельности, предъявляемые к ним требования. При этом всякое знание, с одной стороны, есть отражение мира, а с другой – воплощение в жизни проекта той или иной познавательной деятельности, достижение ее цели. В познавательных целях находит свое выражение значимость различных предметов и явлений действительности для деятельности человека. На основе знаний создаются все продукты материального производства и строятся общественные и личные отношения людей.

Все, что создано людьми в их совокупной деятельности, имеет определенное значение, выступает как определенная ценность, так как всегда предназначено для удовлетворения определенных потребностей (мы здесь отвлекаемся от того, что в деятельности людей создаются не только ценности, но и антиценности).

Чтобы общество продолжало функционировать и развиваться, опыт предшествующих поколений в виде знаний о мире и деятельности людей должен передаваться новым поколениям. А это возможно, во-первых, только через опосредованное познание мира в виде репродуктивного познания отдельных индивидов, осуществляющееся в процессе и образования, и самообразования, во-вторых, через функционирование в обществе различных видов коммуникации.

Понимание связано с потреблением знаниевого опыта человечества, различных социальных общностей и групп, осуществляющееся в репродуктивном познании каждого индивида в процессе его слушания и чтения. Передача этого опыта происходит только в той мере, в какой опыт осмыслива-

ется и становится личным опытом отдельных индивидов.

Центральный момент понимания – постижение социального значения или назначение потребляемого знания, выявление его роли и функций в обществе. Тем самым понимание выступает как процесс индивидуального познания результатов общественно- (продуктивного) познания, как знание о знании. Понимание того или иного духовного продукта, это и понимание того проекта, который материализовался в этом продукте, т. е. целей и мотивов его создателя, использованных для его достижения средств и даже социально-исторических и личностно-психологических условий его создания.

Понимание смысла информации означает, что ее потребитель воспроизвел в своем сознании гносеологический образ тех явлений действительности, которые заключены в этом смысле.

Смысл – это значение знаков, а значение – это образы реальных явлений действительности. Адекватность воспроизведения смысла сообщения может рассматриваться как истинное понимание. Поэтому понимание значения знаков выступает как средство познания явлений действительности.

Непонимание реципиентом смысла сообщения означает, что он воспроизводит только вербальную форму сообщения, а содержание реципиенту недоступно. Иначе говоря, он не в состоянии обнаружить за знаками их значение, т. е. те гносеологические образы, которые отражают какие-то явления действительности.

Непонимание – отрицательная сторона коммуникации. Позитивная сторона непонимания связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла, поиск истины. По мнению В. П. Зинченко, точки развития и роста человека (и культуры) как раз и находятся в дельте понимания и непонимания [4, с. 396].

Наряду с адекватным пониманием существует также неадекватное понимание, которое выступает в виде неосознаваемого искаженного понимания сообщений (заблуждения) и в виде сознательного искажения смысла воспринимаемой информации (фальсификация).

В содержании воспринимаемого реципиентом сообщения обычно содержится известная и неизвестная информация. В понимании нуждается только то в содержании сообщения, что ему неизвестно. Поэтому понимание всегда связано с обогащением имеющихся у реципиента знаний, а также с появлением у него в процессе осмысления информации новых мыслей.

Основными критериями понимания являются: полнота, связанная с максимальным выявлением содержания сообщения,

включая его контекст и подтекст, и обоснованность, связанная с осознанием, которое обуславливает уверенность в правильном понимании.

К способам понимания смысла информации относятся: включение менее общего знания в более общее, т. е. определенный род, включение в общее знание эмпирических фактов, которые позволяют связать знания о сущности объектов со знанием о их явлении и др.

Итак, центральный момент понимания того или иного сообщения – выявление его социального значения, общественного смысла. Но, чтобы то или иное знание, имеющее общественное значение, превратилось в регулятор деятельности отдельного индивида, стало фактором его успешной деятельности, оно должно приобрести для него личностный смысл. Механизм этого превращения связан с оценкой индивидом понятого знания. Индивид превращает общественную значимость той или иной информации в личностный смысл, во-первых, в том случае, если она соответствует его потребностям, ценностным ориентациям, во-вторых, если он уверен в истинности этой информации. Но если человек уверен в истинности того или иного знания, то оно, как известно, становится его убеждением, принимается и включается в структуру его индивидуального сознания, превращается в его личностный смысл, его личностную ценность. Только в этом случае усвоенное индивидом знание становится фактором успеха в его реализации. Если социальное значение информации выражает общественное отношение к действительности, то личный смысл – личное отношение к этой социально осмысленной действительности.

Но индивиды понятое знание (например, понятый смысл нравственных норм) могут не только принимать, но и отвергать. Это имеет место, например, в том случае, если человек не верит в то, что, следуя нормам нравственности, в обществе можно добиваться успеха, и исходит из установки, что для достижения цели все средства хороши. Человек может отвергать усвоенное из общественного опыта знание и в том случае, если убеждается, что в определенных отношениях оно является ошибочным [2].

В заключение следует отметить, что пониманием смысла воспринимаемой информации обеспечивается появление у реципиентов гносеологических образов тех явлений действительности, которые выражаются в этом смысле. Смысл – это значение знаков, а значения – это образы реальных явлений действительности. Следовательно, непонимание – неспособность обнаруживать за значением знаков те гносеологические об-

разы, которые отражают какие-то явления действительности. Поэтому понимание у всех потребителей информации выступает как метод или средство познания явлений действительности. При непосредственном же познании человеком других людей и различных социальных явлений, процессов все происходит наоборот: на основе познания достигается понимание.

Естественно, возникает вопрос о том, каковы причины неэффективной, малоуспешной коммуникации, выражающейся преимущественно в состоянии непонимания между говорящим и слушающим. Видимо, можно выделить три варианта неудач в общении. Общее между ними состоит в том, что они связаны либо с невежеством в вопросах норм коммуникативной культуры, либо их знанием, но нежеланием выполнять, либо с их сознательным игнорированием.

Первый вариант связан с низким уровнем коммуникативной культуры говорящего или его недостаточной подготовленностью. Выделим некоторые их проявления:

1) недостаточно владеет предметным содержанием своей речи, не все сам понимает из того, о чем говорит, в высказываниях допускает нечеткость, неопределенность;

2) использует слова, в том числе и иностранные, которых нет в лексике собеседника, и не разъясняет их, неуместно использует слова-паразиты, жаргонную лексику;

3) не использует в речи разного рода выразительные средства (например, сравнения, афоризмы и др.), прибегает к усложненному, витиеватому стилю изложения;

4) недостаточно структурирует речь;

5) логическая противоречивость высказываний, наличие в речи смысловых разрывов и скачков мысли, недостаточная аргументированность тех или иных тезисов;

6) отсутствие учета реакции слушателей и инициирования ответных реакций;

7) отсутствие позитивной настроенности на общение с аудиторией, восприятие слушателей как чего-то внешнего и даже чуждого;

8) несоответствие интонации, мимики и жестов тому, о чем говорится, т. е. разрыв между вербаликой и невербаликой;

9) Высокий темп изложения, не позволяющий слушателям ни своевременно осмысливать информацию, ни вести конспект;

10) речь является в основном монологической, диалог используется редко или вообще не используется.

Из всего сказанного очевидно, что низкий уровень компетентности и подготовленности говорящего не только является препятствием в его коммуникативной самореализации, причиной его неудач, но и объективной причиной коммуникативной неуда-

чи и компетентного слушателя. В этой ситуации последний может достичь своей цели в лучшем случае лишь частично и часто сожалеет, что зря потратил время на слушание (по этой причине часть студентов отказывается посещать лекции некоторых преподавателей).

Второй вариант неудач в общении связан с достаточно высоким уровнем компетентности и подготовленности говорящего и низким уровнем подготовленности слушателя. В литературе отмечается, что причинами того, почему большинство людей не в состоянии адекватно воспринимать слова собеседника, является то, что они просто не хотят (нет мотивации) или не умеют слушать, не подготовлены к слушанию. Поэтому говорят: «Слушатели обычно не слушают; а если слушают, то не слышат; а если и слышат, то не понимают; а если и понимают, то не так». Это выражается в следующем:

1) в отсутствии мотивации, интереса к получению знаний, к поиску истины;

2) в отсутствии осознания значимости получаемых знаний для будущей деятельности;

3) в равнодушии к собственным успехам в приобретении коммуникативной компетенции, в равнодушии к говорящему и теме беседы;

4) в предвзятом отношении к говорящему, следствием чего может быть ложная интерпретация услышанного, неадекватная оценка получаемой информации; В. Кулыгин отмечает: «Не страшно, когда тебя вообще не понимают. Гораздо страшнее, когда тебя понимают превратно» [1, с. 535];

5) в неумении слушать, выражающемся в неспособности выделять в услышанном блоки информации, выделять главные мысли и наиболее ценную для себя информацию, а также сколько-нибудь четко выделять то, что понятно и что непонятно, нежелание задавать вопросы говорящему (например, преподавателю);

6) в отсутствии готовности к слушанию, проявляющейся в сосредоточенности на своих мыслях и чувствах, в общении с другим слушателем, в занятии посторонними делами и т. д.

Некомпетентность, неподготовленность слушателя в общении является не только причиной его коммуникативных неудач, но и объективным препятствием коммуникативной самореализации говорящего, причиной его неудач.

Мы здесь представили идеальную модель некомпетентности, неподготовленности к общению говорящего и слушающего. В реальной жизни в различных видах общения (напр., в учебной деятельности), наряду с их неподготовленностью, всегда имеет ме-

сто та или иная их подготовленность. При этих условиях позитивная коммуникативная самореализация коммуникантов является неполной, с дефектами. И поскольку дефекты в деятельности и говорящего, и слушающего ведут к объективно отрицательному результату, то это дает основание признать такую самореализацию противоречивой, являющейся одновременно и положительной и отрицательной. Особенностью этой амбивалентной самореализации является то, что в ней ни в целях ее коммуникантов, ни в используемых средствах нет ничего злонамеренного.

Третий вариант общения связан с отрицательной коммуникативной самореализацией. Она имеет место тогда, когда говорящий или говорящий и слушающий характеризуются аморальностью целей, мотивов, использованием антикультурных средств их достижения и определенным набором отрицательных психологических качеств.

В основе отрицательной мотивации лежит эгоизм личности, характеризующийся предпочтением собственных интересов интересам других людей. Приведем некоторые из них:

1) стремление достигать посредством общения не только каких-то материальных выгод, но и получать выгоду от принижения собеседника, чтобы на этом фоне лучше выглядеть самому;

2) установка на нейтрализацию собеседника, нанесение ему ущерба;

3) стремление любой ценой победить в споре, добиться над противником превосходства.

Примеры использования некоторых антикультурных коммуникативных средств:

1) подмена решения проблемы отношением к личности собеседника;

2) использование для доказательства своей правоты и для введения собеседника в заблуждение любых аргументов, в т. ч. и построенных на лжи;

3) сознательное искажение предмета обсуждения, уклонение от темы;

4) использование аргументов к личности – угроз, навешивания ярлыков, оскорблений, преуменьшение собеседника в деле сотрудничества, перебивание собеседника, ориентация только на его критику;

5) использование аргументов к невежеству («Каждый образованный человек знает...»).

Некоторые отрицательные психологические качества коммуникантов: амбициозность, самомнение, нетерпимость к возражениям, критике, лицемерие, хитрость, насмешливость, язвительность, лживость, цинизм. Эгоист всегда наступателен, агрессивен, изобретателен, мстителен.

Разумеется, в отрицательной коммуникативной самореализации кто-то из коммуникантов или оба в каких-то отношениях могут добиваться несправедливых успехов, но сама по себе эта коммуникация является деструктивной, так как в ней игнорируются нравственные, языковые и логические нормы. Эта коммуникация разрушает человеческие отношения и наносит вред не только ее «жертвам», но и «победителям», так как они отчуждаются от людей, подвергаются их нравственному осуждению и, в конечном счете, обречены на отрицательное одиночество. Кроме того, в зависимости от получаемой выгоды за счет других путем обмана, они могут быть привлечены и к уголовной ответственности.

Таким образом, позитивная устноречевая коммуникативная самореализация людей является конструктивной. Ее результат – взаимопонимание субъектов общения, удовлетворение своих потребностей, истинный успех. Она – условие достижения успехов в других видах самореализации личности.

Устноречевая коммуникативная самореализация с дефектами – противоречива. Ее результат – неполное удовлетворение потребностей субъектов общения, успех в одних отношениях и неудачи в других. Таким же неоднозначным является и ее воздействие на другие виды самореализации личности.

Отрицательная устноречевая коммуникативная самореализация – деструктивна. Ее результат – удовлетворение потребностей одних субъектов общения за счет других или в каких-то отношениях каждого из них за счет других. Достигнутый в них успех есть несправедливый успех, лжеуспех. Эта самореализация на другие виды деятельности эгоистических субъектов оказывает только отрицательное воздействие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антология мысли в афоризмах. М. : Вече, 2008.
2. Гусева С. С., Тульчинский Г. Л. Проблема понимания в философии: филос.–гносеол. Анализ. М. : Полииздат, 1985.
3. Волков А. И. Психология общения. Ростов н/ Д. : Феникс, 2007.
4. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999.
6. Чудинов А. П. Политическая лингвистика : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2006.



УДК 316.7  
ББК С523-425

ГСНТИ 14.07.03, 37.03

Код ВАК 13.00.01

### **Беляева Мария Алексеевна,**

доктор культурологии, доцент, профессор, кафедра технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Фролова, д. 29, к. 97; e-mail: marysia@e343.ru

## **ТРАНСЛЯЦИЯ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** репродуктивное поведение; репродуктивная культура; трансляция; прокреационная сфера общества; депопуляция; образование.

**АННОТАЦИЯ.** Представлена авторская классификация механизмов трансляции репродуктивной культуры, рассмотрено участие реально действующих институциональных механизмов трансляции репродуктивной культуры в российском социуме, таких как семья, церковь, социальные и медицинские службы, общественные организации, СМИ, учреждения образования.

### **Belyaeva Maria Alekseevna,**

Doctor of Cultural Studies. Associate Professor, Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **TRANSLATION OF REPRODUCTIVE CULTURE IN THE MODERN RUSSIAN SOCIETY**

**KEY WORDS:** reproductive behavior; reproductive culture; translation; procreation sphere of society; depopulation; education.

**ABSTRACT.** The paper presents the author's original classification of mechanisms of translation of reproductive culture and further deals with the really taking part institutional mechanisms of translation of reproductive culture in such divisions of Russian social community as family, church, social and medical services, social organizations, mass media, educational establishments.

Осмысление процесса трансляции культуры является одним из актуальных направлений культурологических и педагогических исследований. Проблемы культурной преемственности поколений, достижения культурной идентичности человека, соотношения традиций и инноваций, взаимодействия элитарной и массовой культуры, создания поэтических, пластических и других форм кодирования информации приобретают в современных условиях первостепенное значение, от них зависит возможность выживания и процветания общества.

Трансляцию культуры мы рассматриваем как процесс, обеспечивающий социокультурное воспроизводство человека за счет передачи от поколения к поколению накопленного социального опыта в его внутреннем (ценностно-нормативном, знаково-символическом и т. д.) и внешнем (ритуально-обрядовом, предметном и т. д.) содержании. Процесс получения и интериоризации культурных сигналов и их смыслов осуществляется за счет стихийных и управляемых механизмов, функцию которых на уровне общества выполняют исторически сложившиеся социальные институты, а на уровне личности – определенные социально-психологические (подражание, импровизация, эмпатия и др.) и педагогические механизмы (убеждение, внушение, соревнование и др.).

Общение и совместная деятельность людей, организованная в рамках различных систем распространения культурных ценностей относится к внешним по отношению к личности факторам формирования той или иной культуры. В данной статье мы сосредоточим внимание именно на внешних по отношению к личности институциональных трансляторах репродуктивной культуры.

Под репродуктивной культурой мы понимаем *совокупный культурный опыт регулирования способности продолжения рода, складывавшийся в ходе эволюционного развития человечества*. Универсальная структурная *модель репродуктивной культуры*, разработанная нами, имеет радиальную форму двух половинок, соединенных общим ядром, и включает три взаимосвязанных подсистемы: *ментальная, пронатальная, антинатальная*, – которые отражают мир идей и материальных артефактов данной культуры. Ментальная подсистема выполняет роль ядра, объединяющего ценности, верования, нормы, традиции, специальные знания, определяющие отношение общества к рождению детей и отношение индивида к способности продолжения рода. Ключевым элементом ментальной подсистемы являются ценности: *витальные* (жизнь, здоровье, безопасность); *социальные* (семья, дети, родительство, свобода), *духовные* (чувство любви, уважения, долга и ответственности перед природой,

обществом и самим собой), *эстетические* (красота, гармония); а инструментальный, исторически изменяющийся компонент ментальной подсистемы – это медико-биологические, этические, правовые, этнографические нормы репродуктивного поведения.

Пронатальная подсистема репродуктивной культуры несет в себе социокультурную регламентацию действий, направленных на рождение детей. Антинатальная – отвечает за противодействие способности продолжения рода с целью поддержания обратимой или необратимой инфертильности. В отличие от ментальной подсистемы, состоящей из ценностно-нормативного и когнитивного компонентов, пронатальная и антинатальная подсистемы включают когнитивно-праксеологический и материально-вещественный компоненты.

Рассматриваемая культура в современном российском обществе имеет свою специфику, проявляющуюся как в ее содержании, так и в механизмах трансляции.

Культурная преемственность в сфере продолжения рода (*прокреационная сфера*) складывается при участии многих социокультурных институтов, для анализа которых мы составили набор следующих классификаций.

1. По типу общества, в котором они получили развитие, механизмы трансляции репродуктивной культуры делятся на *традиционные*, характерные для аграрного общества, *современные* – которые начали складываться в индустриальном обществе и получили развитие в постиндустриальном обществе, и, наконец, *перспективные* – о которых можно говорить только в будущем времени, так как возможность их существования носит гипотетический характер.

2. По степени управляемости – *стихийные и управляемые*, для управляемых механизмов трансляции в нашем понимании характерно плано-нормативное (рабочие планы, приказы, инструкции и др.) регулирование процесса формирования репродуктивной культуры, наличие начального и конечного контрольно-оценочного этапов работы, позволяющих выявить динамику состояния репродуктивной культуры на индивидуальном или общественном уровне.

3. По степени профессионализма тех людей, которые осуществляют трансляцию репродуктивной культуры в рамках того или иного социального института – *непрофессиональные и профессиональные*.

4. По мере значимости той роли, которую они играют в трансляции рассматриваемой культуры, – *основные и дополнительные*.

5. По тому, какой структурный компонент репродуктивной культуры (менталь-

ная, пронатальная, антинатальная подсистемы) транслируется, трансляционные механизмы можно условно разделить на *«ментальные трансляторы»*, *«пронатальные трансляторы»*, *«антинатальные трансляторы»*.

6. По масштабу охвата населения – *локальные*, распространяющие свое влияние на определенные группы населения, и *массовые* – обеспечивающие широкий охват населения.

7. По мере участия в процессе трансляции – *реально действующие и потенциальные* механизмы трансляции.

Среди действующих механизмов трансляции репродуктивной культуры, в первую очередь, необходимо обозначить семью.

Семья рассматривается нами как традиционный, стихийный, непрофессиональный, массовый механизм трансляции репродуктивной культуры, доминировавший в советский период нашей истории и сохранивший свое реальное влияние и на постсоветском культурном пространстве.

В идеале роль семьи как первичного агента социализации заключается в формировании витальных, социальных, духовных, эстетических ценностей, лежащих в основе репродуктивной культуры. Даже в условиях кризиса семьи, о котором столько сказано, семья, судя по проводимым нами опросам молодежи, семья по-прежнему занимает лидирующие позиции по степени влияния на личность, оставаясь основным механизмом трансляции репродуктивной культуры (результаты опросов представлены далее в таблицах 1 и 2). В реальной жизни данное влияние может быть как позитивным, так и негативным.

Семья прямо или косвенно способствует усвоению типичных для данного социума отношений и оценок, касающихся репродуктивного поведения. Часть из них может противоречить этическим и медико-биологическим нормам репродуктивной культуры (например, сложившееся в отечественном массовом сознании терпимое отношение к искусственному прерыванию беременности), поэтому «семейный багаж» требует критического осмысления в процессе репродуктивного самоопределения молодежи.

Еще одним традиционным транслятором репродуктивной культуры являются конфессии. Общеευропейский процесс секуляризации вкупе с идеологическими гонениями, имевшими место в советский период нашей истории, заметно уменьшил конфессиональное влияние на общественное сознание, но не исключил его. Например, Русская православная церковь занимает активную позицию по отношению к проблеме депопуляции российского общества.

Православные социальные учреждения ведут просветительскую работу с несемейной молодежью и молодыми супружескими парами по подготовке к рождению ребенка и его воспитанию, т. е. способствуют трансляции пронатальной составляющей репродуктивной культуры. Через СМИ, печатные издания, научные конференции Церковь транслирует идеи невмешательства человека в процесс репродукции, нерасторжимого единства сексуального и репродуктивного поведения, безнравственности сознательного отказа от рождения детей. Эти идеи противоречат светскому дискурсу и наблюдающимся современным тенденциям в развитии репродуктивной культуры: профессионализации, коммерциализации, медиализации, деинтимизации репродуктивного поведения; нарастания репрессивности в отношении фертильности; усиления государственного контроля в прокреационной сфере. Перечисленные тенденции свидетельствуют о том, что рождение детей из сакральной темы превратилось в обыденную и высокотехнологичную тему. И хотя в наших исследованиях ни один из респондентов не признал конфессионального влияния (см. таблицу 1), тем не менее, деятельность конфессиональных организаций – это не гипотетический, а реально действующий механизм трансляции репродуктивной культуры, имеющий свою специфику (подробнее о результатах опросов среди студентов см.: [3, с. 215-228]).

Таблица 1.

**Кто оказал (оказывает) на Вас влияние в решении вопросов репродуктивного поведения?**

Варианты ответа	Число ответивших	% от числа ответивших	% от общего числа опрошенных
<b>Семья</b>	<b>62</b>	<b>54,4</b>	<b>54,4</b>
Таких нет	29	25,4	25,4
Друзья	24	21,1	21,1
Затрудняюсь ответить	17	14,9	14,9
СМИ	9	7,9	7,9
Научная литература	4	3,5	3,5
Разные источники	3	2,6	2,6
Врачи	1	0,9	0,9
Итого ответивших:	114	130,7*	100,0**

\* Сумма превышает 100%, поскольку один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно. Среднее число ответов на одного опрошенного 1,3.

\*\* В данном случае рассчитана не сумма, а отношение числа ответивших к числу опрошенных.

Русская православная церковь, подвергая критике технические и фармацевтические достижения прогресса, выполняет роль консервативного сдерживания разного рода правовых инноваций в сфере социокультурного регулирования прокреационной сферы российского общества.

Если усилия семьи и конфессий больше сосредоточены на ментальной подсистеме репродуктивной культуры (что позволяет их условно называть «ментальными трансляторами»), то медицинские и социальные службы отвечают за когнитивно-праксеологические компоненты антинатальной и пронатальной подсистем репродуктивной культуры.

На государственном уровне медицинским учреждениям делегирован максимум полномочий в деле профилактики и решения проблем, связанных с репродуктивным поведением и репродуктивным здоровьем. Но это обстоятельство не делает их основным механизмом трансляции репродуктивной культуры. В нашем пилотном исследовании только один человек из 114 респондентов студенческого возраста признал влияние врачей на решение вопросов, касающихся репродуктивного поведения, что составило 0,9% от общей выборки (таблица 1). Но в другом исследовании (128 студентов) выяснилось, что в отношении источников информации, на которые молодежь опирается при выборе методов контрацепции, 58,6% (75 человек) указали медицинские учреждения.

Конечно, роль медицинских учреждений не исчерпывается консультативной помощью в процессе выбора методов контрацепции. Она заключается в диагностике и лечении бесплодия, медицинском сопровождении беременности, родов, лактации, а также в такой функции, которую уральский социолог – Л.Е. Петрова обозначила как «гуманитарная экспертиза пациента» [10]. Профильными учреждениями, позволяющими реализовать такую деятельность, совместимую с миссией трансляции репродуктивной культуры, являются женские консультации, педиатрические службы, службы планирования семьи и службы охраны репродуктивного здоровья. Последние были созданы в постперестроечный период в ходе реализации целевой государственной программы «Планирование семьи» (1991-1997 гг.) и в отличие от традиционных женских консультаций, ориентированы не только на женщин, но и мужчин, семью в целом.

Согласно типовому положению, службы планирования семьи относятся к медико-социальным учреждениям, предназначенным для сохранения репродуктивного здоровья населения через выполнение не

только лечебно-диагностических, но и образовательных задач. Однако региональный опыт (Белгород, Волгоград, Екатеринбург, Иваново, Татарстан) показывает, что службы планирования семьи чаще всего представляют собой не отдельные учреждения, а кабинеты в женских консультациях, где работает исключительно медицинский персонал. Соответственно социокультурный аспект их деятельности резко сужается и ограничивается консультированием обратившихся граждан и наглядной агитацией в женских консультациях.

Согласно нашему исследованию (128 студентов), в ответах на вопрос «Кто сегодня формирует установку на сознательное отношение к репродуктивному поведению и будущему родительству?» средний индекс выбора центров планирования семьи составил  $6,484 \pm 0,565$  из 13 возможных позиций (таблица 2).

Таблица 2.

**Средние индексы факторов, оказывающих влияние на репродуктивное поведение молодежи**

Варианты выбора	Средние индексы выбора*
<b>Семья</b>	<b><math>1,945 \pm 0,330</math></b>
Каждый человек принимает решения самостоятельно	$5,602 \pm 0,778$
Школа	$5,695 \pm 0,542$
Друзья	$5,813 \pm 0,509$
Телевидение	$6,047 \pm 0,531$
Центры планирования семьи	$6,484 \pm 0,565$
Учреждения профессионального образования (колледжи, вузы и др.)	$6,672 \pm 0,547$
Другие медицинские учреждения	$7,320 \pm 0,530$
Журналы	$7,961 \pm 0,477$
Газеты	$8,250 \pm 0,522$
Книги	$8,273 \pm 0,562$
Общественные организации	$8,867 \pm 0,519$
Конфессии	$10,172 \pm 0,582$

\*Чем выше индекс, тем реже выбиралась эта позиция.

Деятельность Центров планирования семьи в российском обществе ориентирована на реализацию международной политики Всемирной организации здравоохранения как специализированного учреждения ООН, которое инициирует ряд проектов, связанных с трансляцией репродуктивной культуры. Например, ежегодно в первую неделю августа более чем в 170 странах проводится «Неделя грудного вскармливания» [9] для стимулирования грудного вскармливания и улучшения здоровья детей, а 26 сентября отмечается «День контрацепции». Но в рос-

сийской практике эти и другие направления работы, напрямую связанные с трансляцией рассматриваемой культуры, находятся в затянувшейся стадии становления.

В целом, медицинские учреждения предназначены для лечения, а не обучения своих пациентов. Делегированная им образовательная функция носит дополнительный характер, и если она действительно реализуется, то распространяется на конкретный «клинический случай», поэтому:

- с одной стороны, следует признать, что медицинские учреждения (прежде всего специализированные) участвуют в трансляции репродуктивной культуры, влияя на формирование ее антинатальной и пронатальной подсистем и отчасти ментальной подсистемы (через расширение представлений о медико-биологических нормах);

- но, с другой стороны, возможности этого влияния ограничены: медицинские учреждения, во-первых, не в силах донести социокультурный контекст репродуктивного поведения, а во-вторых, по-прежнему охватывают своим вниманием в основном женщин, обращающихся за помощью уже по факту заболевания или беременности.

К сожалению, чем моложе девушки и юноши, тем реже и менее охотно они обращаются за медицинской помощью, особенно если проживают в условиях семейного неблагополучия. В более тесном контакте с семьей и молодежью находится система социальной защиты населения.

Социальные учреждения, появившиеся в нашей стране после 1991 года, также как и медицинские, служат цели «сбережения народа», но уже не за счет медицинской, а за счет материальной, посреднической и психолого-педагогической помощи, предоставляемой индивиду (семье), оказавшемуся в трудной жизненной ситуации. К наиболее типичным примерам трудных жизненных ситуаций, связанных с репродуктивным поведением относятся: незапланированная беременность, отказ от новорожденного ребенка, юное материнство, одинокое материнство и др.

Такие учреждения, как центры социальной помощи семье и детям, кризисные центры для женщин, центры социальной реабилитации несовершеннолетних и т. д., призваны обеспечить решение и профилактику обозначенных проблем, в том числе через повышение репродуктивной культуры девушек и юношей, молодых семей в ходе превентивных обучающих программ или оказания комплексной помощи уже непосредственно в трудной жизненной ситуации.

Региональный опыт Свердловской области [11], показывает, что социальные службы вносят определенный вклад в под-

готовку молодежи к семейной жизни, в профилактику аборт, заболеваний, передающихся половым путем, девиантного родительства и социального сиротства.

В случае юного материнства одна из задач социального сопровождения – обучить навыкам ухода за ребенком и обеспечить необходимым предметным окружением, т.е. транслировать репродуктивную культуру, формируя ее пронатальную составляющую («*пронатальный транслятор*»). В случае асоциального поведения матери, особенно на фоне уже имеющейся многодетности или наличия факта отказа от ребенка, актуальной задачей социальной службы является создание благоприятных условий (т.е. бесплатно) для реализации контрацептивного выбора, в этом случае социальные службы выполняют роль «*антинатального транслятора*». Подобная работа ведется в рамках комплексных программ профилактики семейного неблагополучия и социального сиротства. Но, решая те или иные проблемы, социальные службы действуют точно, не меняя общего состояния репродуктивной культуры в российском социуме.

Характеризуя роль общественных организаций в данном секторе, следует сказать, что они заполняют три ниши:

1) помощь женщинам, оказавшимся в кризисной ситуации в связи с беременностью и рождением ребенка;

2) участие в реализации социальных проектов, направленных на профилактику ВИЧ и других заболеваний, передающихся половым путем;

3) участие в социальных проектах, направленных на профилактику абортов.

В первом случае – это сугубо индивидуальная работа с поиском места временного проживания для женщины, сбором средств и т.д., направленная на профилактику отказничества (например, опыт НКО «Аистенок», г. Екатеринбург). Во втором – это разовые массовые акции в молодежной среде с привлечением волонтеров также из числа молодежи. Например, прокручивание социальных роликов на уличных экранах с одновременной раздачей информационных листовок. В третьем варианте – просветительская деятельность с использованием передвижных выставок и лекционных форм работы с молодежью в условиях образовательных учреждений. Но на практике общественные инициативы такого рода единичны, кроме того, в проведении массовых акций заимствуется зарубежный сценарий, который, на наш взгляд, плохо увязан с российской ментальностью.

В целом, церковь, общественные организации, учреждения здравоохранения и

социальной защиты населения в рамках своей деятельности отчасти компенсируют дефицит воспитательного воздействия семьи, но влияние конфессий ограничено верующей частью молодежи, общественные организации, ориентированные на проблематику репродуктивного поведения, крайне малочисленны, а медицинские и социальные службы, как правило, имеют дело уже со следствиями низкой репродуктивной культуры, помогая индивиду «исправлять ошибки».

Трансляцию современных регулятивов репродуктивного поведения, учитывая их информационную емкость, сегодня уже невозможно осуществлять стихийно без целенаправленного применения педагогических технологий, поэтому в процесс трансляции репродуктивной культуры, наряду с традиционными (семья, Церковь) и современными (медицинские и социальные службы, общественные организации) механизмами должна включиться система образования, которая, на наш взгляд, должна играть роль стержневой основы, объединяющей усилия перечисленных институций. Однако система государственного образования пока вяло откликается проблемы прокреационной сферы российского общества.

Полагаем, что перед общеобразовательной школой и не может стоять задача формирования конкретных пронатальных / антинатальных компетенций, так как формирование репродуктивной культуры носит отсроченный характер, неактуальный в силу возраста учащихся. Главное назначение школы – внести свой вклад в понимание учащимися медико-биологических, правовых (репродуктивные права человека), этнографических и особенно этических норм репродуктивного поведения. По этой причине не имеет смысла вводить какую-либо дополнительную дисциплину, целиком посвященную проблемам репродуктивного поведения. В целях трансляции репродуктивной культуры целесообразнее использовать потенциал существующих дисциплин: «Основы безопасности жизнедеятельности», «Обществознание», «Биология человека», обогатив их содержание в соответствующих разделах и тем самым вербализовав «фонное знание» (о роли фонового знания см., например, в работе Бережновой Д. Б. [5]), создавая полноценный культурный контекст школьного образования, служащий предпосылкой для дальнейшего репродуктивного самоопределения личности.

Если консерватизм школы можно оправдать возрастом учащихся и их индифферентностью к проблеме репродуктивного самоопределения, то пассивность высших учебных заведений, имеющих дело с со-

вершеннолетней молодежью, наделенной законными правами на вступление в брак, родительство и т. д., объяснить сложнее. Тем не менее вузы, в основном, также предпочитают не касаться проблем репродуктивного поведения, а если смотреть шире – проблематики телесности в профессиональной деятельности, которая выпадает из пропагандистских программ здорового образа жизни, из программ семейного и гражданского воспитания. Хотя отдельные положительные примеры, конечно, существуют (см., например, И. А. Ахьямова [1], Е. А. Казаева [7]).

Репродуктивное поведение – одна из важнейших граней человеческой природы. Познание регулятивов прокреационной сферы общества, т. е. репродуктивной культуры, должно отражаться в задачах современного образования, что, на наш взгляд, соответствует тренду возрастания интеграционных процессов в подготовке специалистов, особенно специалистов социальной сферы (И. А. Ларионова, В. А. Дегтерев [6]).

Роль системы образования заключается в выполнении социального заказа и ретрансляции репродуктивных норм, ценностей, потребностей, установок и мотивов, адекватных интересам государства. Сегодня российское государство заинтересовано в выборе населением многодетных репродуктивных стратегий (3-4 ребенка в семье), включающих, во-первых, длительное откладывание (за 30-летний возраст женщины) рождения первенцев, а во-вторых, применение искусственных аборт в качестве средства регуляции фертильности.

Единственный развитый сегмент, реально действующий «пронатальный транслятор», выступающий в роли проводника государственной пронаталистской демографической политики – это система дополнительного образования взрослых, предлагающая обучающие программы для будущих родителей, беременных женщин и супружеских пар. Как правило, в силу разных причин, в том числе экономических (средняя стоимость по г. Екатеринбургу около 15 тыс. руб.), такие программы охватывают небольшой процент населения.

Для реализации обозначенного в Концепции демографической политики РФ [8] социального заказа на повышение уровня рождаемости, в том числе за счет возрождения и сохранения духовно-нравственных традиций семейных отношений, мы разработали и апробировали на базе Уральского государственного педагогического университета концепцию массового управляемого механизма трансляции репродуктивной культуры – «прокреационного образования», понимаемого нами как целенаправ-

ленный процесс обеспечения культурной преемственности в прокреационной сфере жизнедеятельности личности и общества.

Прокреационное образование среди прочих задач призвано сохранять национально-этническое своеобразие мира материнства, отцовства, детства в его самых начальных проявлениях (в периоды ожидания ребенка и первый год его жизни), обеспечивая культурную идентичность личности и самоидентичность народа в его повседневных репродуктивных практиках. На разных уровнях образования (школьного, профессионального, дополнительного) трансляция репродуктивной культуры, естественно, должна иметь разные дидактические формы в соответствии с возрастом обучающихся. Профессиональному образованию в системе прокреационного образования мы отводим ведущую роль (см. подробнее [4]).

Данный концепт создавался в рамках научной школы Института социального образования УрГПУ (В. В. Байлук, И. А. Ларионова), посвященной различным аспектам самореализации субъектов социальной сферы [2].

В то время как система образования может рассматриваться пока только как потенциальный транслятор репродуктивной культуры, СМИ претендуют на лидирующую роль по формированию моделей поведения во многих областях повседневной культуры, в том числе репродуктивной культуры.

Наличие в современном российском социуме широкого выбора тематической книжной и журнальной печатной продукции, а также интернет-ресурсов, соответствующих пронатальной проблематике, позволяет рассматривать СМИ как важный институт социализации, обладающий значительным информационным потенциалом, но, несмотря на свою глобальность, доступность, и вездесущность, СМИ, на наш взгляд, остаются дополнительным механизмом трансляции, не предназначенным для замены живого участия конкретных людей и учреждений, которые по роду своей деятельности призваны участвовать в формировании репродуктивной культуры подрастающего поколения.

Показателем относительно высокий рейтинг телевидения, опережающий медицинские учреждения (см. таблицу 2). Следует отметить, что федеральные каналы российского телевидения не имеют программ, специализирующихся на проблемах репродуктивного поведения и отвечающих цели трансляции репродуктивной культуры. Однако темы, связанные с беременностью и родами, преодолением бесплодия,

поднимаются в программах о здоровье, в программах, ориентированных на женскую аудиторию, в рекламе отдельных потребительских товаров. «Горячие темы» аборт, домашних родов, вспомогательных репродуктивных технологий, в том числе суррогатного материнства, периодически обсуждаются в различных ток-шоу в связи с неблагоприятной демографической ситуацией. Этот сравнительно бедный, хаотичный информационный фон компенсируется другими возможностями телевидения, роль которого, вероятно, заключается не в рациональном осмыслении репродуктивной культуры, а в эмоционально-эстетическом воздействии, трансформирующем систему ценностей, норм, т. е. ментальность человека. В этом смысле наиболее действенна реклама и сериалы.

В ряду рассматриваемых средств коммуникации «книги – Интернет – глянец» журналы – телевидение – глубина, систематизация и достоверность культурных сообщений, касающихся проблематики репродуктивного поведения, снижается, но растет эстетизация и эмоциональность форм их подачи.

Все проанализированные на примере российского социума современные механизмы трансляции репродуктивной культуры не обеспечивают нужного качества, поэтому, если переходить на индивидуальный уровень, реальный человек к моменту наступления совершеннолетия и вступления в репродуктивные права, обладает репродуктивной культурой фрагментарно. По мере накопления жизненного опыта, проходя через ошибки, разочарования и даже преступления (искусственные аборты), уровень знаний, приоритет ценностей индивида меняются. Учитывая объективную временную и функциональную ограниченность способности продолжения рода (фертильности), в репродуктивном самоопределении как, например, профессиональном самоопределении, молодежи нужна помощь, поэтому образование из разряда потенциальных трансляторов должно перейти в ранг основного информационного агента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахьямова И. А. Проблематика телесности в профессиональной деятельности специалистов социальной сферы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 5. С. 144-151.
2. Байлук В. В., Ларионова И. А. Научно-педагогическая школа института социального образования: самореализация субъектов социальной сферы в современном социуме // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 6-11.
3. Беляева М. А. Культура репродуктивного поведения в российской повседневности: монография. Екатеринбург : УрГПУ, 2011.
4. Беляева М. А. Модель прокреационного образования студенческой молодежи // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2011. № 2. С. 36-47.
5. Бережнова Д. Б. Педагогические возможности фонового знания в организации культурного контекста образования // Школьные технологии. 2007. № 6. С. 14-18.
6. Дегтерев В. А. Интеграция в подготовке специалистов социальной сферы в вузе // Фундаментальные исследования. 2012. № 6-1. С. 23-26.

Таким образом, по мере развития репродуктивной культуры как целостной характеристики общества, отражающей существующие в нем социокультурные регулятивы репродуктивного поведения, возникает потребность в совершенствовании механизмов ее трансляции, чтобы обеспечить формирование данной поведенческой культуры на уровне отдельной личности и семьи.

Современные механизмы трансляции представляют собой две принципиально различные группы: одни действуют стихийно и фрагментарно, но при этом имеют широкую аудиторию воздействия (семья, СМИ); другие (церковь, общественные организации, социальные и медицинские службы) оказывают влияние узконаправленно, фокусируясь на определенных группах населения. В российских условиях деятельность обозначенных социальных институтов характеризуется отсутствием какой-либо преемственности и последовательности в действиях, что не обеспечивает нужного качества репродуктивной культуры и способствует депопуляции.

В целом, принципиальным отличием современного российского общества от недавнего советского прошлого является количественное увеличение трансляционных механизмов репродуктивной культуры и их качественная трансформация по мере перехода от стихийного к управляемому процессу инкультурации личности в прокреационной сфере. Учитывая возрастающую информационную емкость репродуктивной культуры и относительную краткосрочность фертильного периода в онтогенезе человека, поиск эффективных механизмов ее трансляции, скорее всего, связан с системами профессионального и дополнительного образования, которые могут обеспечить культурную преемственность традиционных, обладающих национально-этнической самобытностью, и инновационных компонентов репродуктивной культуры, собирая ее мозаичное содержание в культурную целостность.

7. Казаева Е. А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. н. / Южно-Уральский государственный университет. Челябинск, 2010.
8. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г. URL: <http://demoscope.ru/weekly/knigi/koncersiya/koncersiya25.html>
9. О Всемирной неделе грудного вскармливания. URL: [http://www.who.int/mediacentre/events/meetings/2013/world\\_breastfeeding\\_week/ru/](http://www.who.int/mediacentre/events/meetings/2013/world_breastfeeding_week/ru/)
10. Петрова Л. Е. Гуманитарная экспертиза пациента: реальность теоретического конструкта // Политика и общество. 2013. № 10. С. 1224-1230.
11. Сержанович Ю. М. Опыт социальной работы в Отделении планирования семьи Центра социальной помощи семье и детям «Солнышко» (г. В. Пышма) // Социальная работа и сестринское дело в системе здравоохранения : сб. докладов. Екатеринбург, 2009.

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



УДК 37.047  
ББК 4420.053.6

ГСНТИ 15.31.31

Код ВАК 19.00.07

### **Богдан Елена Сергеевна,**

старший преподаватель, директор центра содействия занятости студентов и трудоустройства выпускников, Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры; 628400, Тюменская обл., г. Сургут, ул. Университетская, д. 11, к. 21; e-mail: bogdan-es@mail.ru

### **Гузич Майя Эдуардовна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития, Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры; 628400, Тюменская обл., г. Сургут, ул. Мира, д. 26а, к. 82; e-mail: gyzich@mail.ru

## **МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГОРОДА СУРГУТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное самоопределение; профессиональный выбор; психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируется состояние практики организации направлений работы с учащимися различных учебных заведений города Сургута, ориентированной на решение проблемы квалифицированного психологического сопровождения профессионального выбора. Представлены результаты исследования качества программ психолого-педагогического сопровождения учащихся, результаты опроса родителей о готовности оказывать помощь в профессиональном выборе детей, результаты опроса учеников профильных классов о влиянии профильного обучения на выбор профессии.

### **Bogdan Elena Sergeevna,**

Director of the Center of Assistance for Students and Graduates Employment, Surgut State University, Surgut, Russia.

### **Guzich Maya Eduardovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Development Psychology, Surgut State University, Surgut, Russia.

## **MONITORING OF THE QUALITY OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE CITY OF SURGUT**

**KEY WORDS:** vocational self-determination; vocational choice; psychological and pedagogical support of the vocational self-determination.

**ABSTRACT.** The article examines the practice of the organization of work with the students of various educational institutions of the city of Surgut, oriented on solution of the problem of qualified psychological support of professional choice. The article presents the results of the research of the quality of the program of psychological and pedagogical support for students, the results of the survey of parents about their willingness to assist in the vocational choices of children, the results of the survey of pupils of specialized classes about the impact of profile teaching on career choice.

**В** концепции модернизации российского образования подчеркивается значение создания системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда [6]. Правительством Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (далее ХМАО-Югры) разработаны программы профессиональной ориентации [3; 4], в которых отмечается, что консультирование и профилирование учащихся необходимо осуществлять таким образом, чтобы в этом процессе сочетался анализ собственного потенциала подопечного с анализом востребованности трудовых ресурсов на рынке труда в регионе, в котором проживают молодые люди, и с анализом перспектив их дальнейшего профессионального развития. В соответствии с этим возникает необходимость создания такого образовательного и психологического пространства, которое

бы способствовало полноценному профессиональному самоопределению подростков, юношества и работающей молодежи, что в свою очередь связано с проблемой квалифицированного психолого-педагогического сопровождения оптантов.

По нашему мнению, недостатки психолого-педагогического сопровождения в вопросах профессионального выбора начинаются с организации профилирования. Во-первых, реализация подхода к профильности старшей (а зачастую и средней!) ступени обучения ставит школьника перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного профессионального самоопределения – на 2-3 года раньше того периода, когда эта деятельность будет находиться в зонах актуального и ближайшего развития подростка. Во-вторых, при организации профилей более детально осваиваются предметно-дисциплинарные области знаний, что не позволяет ориентироваться в

перспективных видах деятельности, отвечающих новому облику профессий, социальному заказу и представлениям школьников об удачном выборе жизненного пути. В третьих, наблюдается некоторая неосведомленность родителей по данному вопросу, что находит свое выражение в недооценке степени личного участия в будущей профессиональной жизни своего ребенка.

На протяжении многих лет на факультете психологии Сургутского государственного университета ведется работа по изучению проблемы профессионального самоопределения учащихся г. Сургута ХМАО – Югры. Для осуществления анализа и оценки состояния данной темы нами проводилась работа по четырем направлениям:

- 1) анализ программ по существующим курсам профориентации, которые реализуются в старших классах школ г. Сургута;
- 2) опрос родительской общественности, выявляющий меру их подготовленности к сопровождению грамотного выбора профессии их детьми;
- 3) диагностические занятия со старшеклассниками, выявляющие особенности их представлений о профессиональном выборе;
- 4) выявление корреляции между обучением школьника в профильном классе и его последующим профессиональным выбором.

Чтобы сделать оптимальный выбор в ситуации профессионального самоопределения,

необходимо обладать навыками построения воображаемой картины взаимосвязи жизненных событий и экстраполяции этой картины в будущее, считает Е. Ю. Пряжникова [5]. Эта задача очень сложна для старшеклассников, и поэтому специально организованная психолого-педагогическая помощь подростку в его профессиональном самоопределении очень важна. В связи с этим нами был осуществлен мониторинг психологического сопровождения профессионального самоопределения школьников в различных учебных заведениях г. Сургута. С помощью метода контент-анализа нами были исследованы программы по профессиональной подготовке учащихся (далее программы), обучающихся в учебных заведениях разного статуса: общеобразовательные школы, лицеи, учебно-производственный комбинат, школа закрытого (режимного) типа и другие. В качестве критериев оценки использовались параметры, характеризующие меру оформленности у старшеклассников личной профессиональной перспективы. Компоненты личной профессиональной перспективы были выделены на основе анализа научных публикаций ведущих специалистов в области профориентации и профессионального консультирования, таких как Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников [5, с. 38] (параметры анализа школьных программ по профориентации смотрите в таблице 1).

Таблица 1.

### Параметры анализа школьных программ по профориентации

№	Раскрываемые параметры
1	Осознание ценности честного труда.
2	Осознание необходимости профессионального образования после школы.
3	Общая ориентировка в мире профессионального труда.
4	Общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и округе и прогнозирование ее изменения.
5	Выделение главных личностных смыслов в выбираемой деятельности.
6	Выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями.
7	Выделение важных жизненных целей.
8	Выделение ближних и ближайших профессиональных целей.
9	Знание конкретных выбираемых целей.
10	Знание своих достоинств и недостатков, которые могут повлиять на успешность достижения целей.
11	Знание путей преодоления своих недостатков и подготовки к выбору профессии.
12	Знание внешних препятствий на пути к целям (кто и что может помешать).
13	Знание путей преодоления внешних препятствий.
14	Наличие резервных вариантов выбора (на случай неудачи по основному варианту).
15	Начало практической реализации профессиональной перспективы.
<b>Методы работы</b>	
a	Информационно-справочные, просветительские методы.
b	Методы профессиональной психодиагностики.
c	Методы морально-эмоциональной поддержки.
d	Методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения.
e	Активизирующая методика.

Результаты анализа свидетельствуют о том, что доминирующими методами работы преподавателей являются методы профес-

сиональной психодиагностики и информационно-справочные методы – 66 % программ (методы «a» и «b» в таблице 1) [1].

Но лекция, даже проблемная, – явно не тот метод сопровождения подопечного, который может вызвать к жизни активность участников занятий по осмыслению всех аспектов выбора профессии. Данные методы не ориентированы на активизацию рефлексии, в то время как одним из наиболее важных оснований организации деятельности планирования будущего является собственная активность учеников, придание личностной значимости учебному содержанию, а также возможности его практического применения. Методы морально-эмоциональной поддержки частично находят отражение в программах, но они фрагментарны, не последовательны (13 % программ).

В содержании программ в большей степени учитываются такие параметры: общая ориентировка в мире профессионального труда – 60 % программ, представление о своих возможностях и недостатках, оказывающих влияние на достижение поставленных целей – 60 % программ (параметры 3 и 10 в таблице 1). Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что такие параметры, как общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране, регионе и прогнозирование ее изменения, знание путей преодоления внешних препятствий, наличие резервных вариантов выбора (параметры 4, 13, 14 в таблице 1), не вообще учитываются авторами программ по профессиональному самоопределению. Остальные десять параметров анализа упоминаются в минимальном количестве программ: выделение личностных смыслов в выбираемой деятельности (параметр 5) – 40 % программ, параметры 1, 2, 6, 8, 11 – 20 % программ, параметры 7 и 9 – 10 % программ.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что ни одна из анализируемых программ по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения учащихся не содержит полный перечень параметров, являющихся основой для построения личностно-профессионального плана. Вместе с тем, по мнению Е. Ю. Пряжниковой [5, с. 37], личная профессиональная перспектива, понимаемая как мысленный образ будущего, является важным психологическим регулятором профессионализации человека, это способ конкретизировать профессиональное самоопределение.

Как уже отмечалось, вторым направлением нашей работы по изучению проблемы профессионального самоопределения учащихся г. Сургута, стал опрос родителей (570 семей), который позволил нам выявить степень их готовности к участию в профессиональной судьбе своего ребенка [1]. Результаты опроса свидетельствуют о том, что родители во многом не могут и не готовы помо-

гать своим детям в профессиональном самоопределении. Проведенный опрос позволил выделить ряд существенных моментов.

1. С одной стороны, для родителей приоритетна возможность самореализации в профессии как относительно себя, так и своего ребенка. С другой стороны, самореализованность взрослых в профессиональной сфере не фиксируется. Часть родителей не удовлетворена своим трудом (21 %), некоторые из них хотели бы сменить профессию, если бы была такая возможность (13 %), часть родителей являются безработными (5 %).

2. Несмотря на то, что 90 % респондентов собираются остаться жить в ХМАО – Югре как минимум ближайшие 5-10 лет, только 11 % родителей смогли подробно объяснить, почему они порекомендовали бы своему ребенку сферу деятельности, значимую для данного региона.

3. Привлекательными отраслями профессиональной деятельности родители видят промышленность (нефтяную, газовую) и здравоохранение.

4. Отвечая на вопросы, связанные с наиболее престижными / непрестижными и экономически обеспеченными профессиями, 30 % респондентов вообще не дали какого-либо ответа. По нашему мнению, такое положение дел еще больше затрудняет выбор оптантов, которые зачастую не уверены в том, в каком направлении планировать свою профессиональную деятельность и не всегда могут получить необходимую помощь от своих родителей в этом вопросе.

5. Обращает на себя внимание тот факт, что только 30 % школьников родители помогли в выборе будущей профессии как равноправные участники (совместно обсуждали будущий выбор, взвешивали все «за» и «против», продумывали запасные варианты и т. п.), но принятие окончательного решения оставили на усмотрение ребенка; у 19 % учащихся участие родителей выражалось в родительском давлении, навязывании своей точки зрения по поводу их профессионального будущего; 51 % родителей приняли участие в будущем выборе своего ребенка на уровне соглашения с его позицией («поступай, как знаешь, это твоя жизнь») или оказались безучастны к профессиональной судьбе своих детей.

Сказанное выше, дает нам основание сделать следующие выводы: во-первых, существует проблема низкой психолого-педагогической компетентности родителей учащихся в вопросе профессионального самоопределения их детей; во-вторых, родителями недооценивается степень своего возможного участия в будущей профессиональной жизни ребенка.

Для реализации третьего и четвертого направлений нашей работы нами было проведено исследование, основная цель которого заключалась в выявлении степени влияния обучения школьника в профильном классе на его последующий профессиональный выбор [1]. Исследование включало два этапа. На первом этапе нами были опрошены учащиеся 11-х классов школ г. Сургута (170 респондентов), которые вот уже несколько лет специализируются на углубленном изучении отдельных предметов (профилей). Учащимся гуманитарного, химико-биологического, физико-математического, экономического классов было предложено ответить на вопросы, включающие основные факторы профессионального выбора (по Климову) [2], а также на вопрос о влиянии реализуемого профиля обучения на их будущий профессиональный выбор. Исследование показало, что большинство школьников определились со своими профессиональными планами (95 %), 2 % учащихся еще находятся на стадии выбора и у 3 % выбор еще не сделан. Многие ребята приняли свое решение, согласовав его с родителями – 61 % школьников, 78 % учеников не имеет запасного варианта выбора на случай неудачи. Обращает на себя внимание тот факт, что 72 % респондентов учитывают свои интересы и склонности при выборе будущей профессии, но вместе с тем отмечают, что профиль обучения оказался значимым для выбора будущей профессиональной деятельности только для 17 % обучающихся.

На втором этапе нами была предпринята попытка проследить дальнейшую профессиональную судьбу наших подопечных. С этой целью мы провели повторный опрос бывших выпускников, цель которого заключалась в выявлении существующей зависимости между обучением в профильном классе и осуществленным профессиональным выбором на стадии адепта (это стадия, на которой человек уже стал на путь приверженности к профессии и осваивает ее). Результаты свидетельствуют, что у 86 % выпускников профессиональный выбор состоялся, 14 % респондентов по разным причинам так и не смогли определиться со своей будущей профессией («нигде не учусь», «сйду дома», «исполнится восемнадцать лет, пойду куда-нибудь работать»). Обращает на себя внимание тот факт, что 29 % школьников реализовали не тот вариант профессиональной мечты, который планировали в школе, и только 3 % смогли использовать запасной вариант на случай неудачи. Большинство выпускников (74,5 %) не видят взаимосвязи между своими интересами, профильным обучением и сделанным профессиональным выбором.

Таким образом, проделанный анализ позволяет подчеркнуть остроту и нерешенность проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения юношества в его конкретной социальной ситуации. Он позволяет сделать следующие выводы.

1. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения должно содержать максимальное количество параметров ориентационного поля профессионального становления, включающих как средства построения личностно-профессионального плана, так и анализ возможных ошибок профессионального выбора.

2. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения должно в большей степени включать методы, способствующие развитию рефлексии по осмыслению всех аспектов выбора профессии, формированию собственной активности и личностной значимости осваиваемого материала, а также возможности его практического применения.

3. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив профессионального становления необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в содержании проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

4. В программу психологического сопровождения профессионального самоопределения школьников обязательно должен быть включен вопрос о влиянии старших членов семьи на профессиональную деятельность оптанта, а также вопрос о степени и уровнях реализации этого влияния.

5. Сопровождение профессионального самоопределения оптантов должно включать ряд обучающих процедур не только для школьников, но и для их родителей, поскольку последними недооценивается степень их участия в будущей профессиональной жизни своего ребенка, а также существует проблема низкой компетентности родителей в вопросах профессионального самоопределения их детей.

6. Существует проблема недостаточной компетентности педагогов, психологов, представителей администрации в вопросах квалифицированного сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников. Как показывает практика, многие из тех, кто так или иначе вынужден заниматься данной деятельностью, не в полной мере ориентированы в научно обоснованных подходах к рассмотрению проблемы профессионального самоопределения и, как следствие, затрудняются в предоставлении грамотной психологической помощи личности на разных этапах профессионального онтогенеза.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Гузич, М. Э. Психологические аспекты профессионального самоопределения школьников в условиях профильного обучения // Сб. мат-лов Всерос. конф. (Якутск, 26 марта 2009 г.). Якутск : Якутский гос. ун-т, 2009.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004.
3. Постановление Правительства ХМАО – Югры от 8 июля 2010 г. №160-п О целевой программе Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Новая школа Югры на 2010-2013 годы и на период до 2015 года». URL: <http://www.admhmao.ru/> (11.01.2014).
4. Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 9 октября 2010 года № 246-п «О целевой программе Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Содействие занятости населения на 2011-2013 годы и на период до 2015 года». URL: <http://www.admhmao.ru/> (11.01.2014).
5. Пряжникова, Е. Ю., Пряжников, Н. С. Профорientация. М. : Академия, 2005.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://mosadvokat.org/> (11.01.2014).

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

**Бреева Мария Владимировна,**

магистрант, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: marusia\_f.88@mail.ru

**Вылегжанина Ирина Андреевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: abramovazoo3@yandex.ru

### **РИСКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психолого-педагогическое взаимодействие; риски в образовании; мониторинг качества образования; уровни взаимодействия субъектов образовательного процесса.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается психолого-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса с позиций теории рисков, представлены результаты диагностического исследования студентов 1 курса и определены трудности, с которыми они сталкиваются в период обучения и воспитания в вузе.

**Breeva Maria Vladimirovna,**

Master's Degree Student, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Vylegzhanina Irina Andreevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Advertizing and Public Relations, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **RISKS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN A HIRHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

**KEY WORDS:** psycho-pedagogical interaction; risks in education; quality of education monitoring; levels of interaction of the subjects of educational process.

**ABSTRACT.** The article deals with psycho-pedagogical interaction of the subjects of educational process from the position of the theory of risks. It provides the results of the diagnostic research of the first year students and defines the difficulties which they have to overcome while studying in the higher educational establishment.

Общество не состоит из отдельных индивидов, а выражает сумму тех связей и отношений, в которых данные индивиды находятся друг с другом. Основу этих связей и отношений составляет взаимодействие людей. Поэтому, без сомнения, проблемы взаимодействий на самых различных уровнях играют большую роль в развитии современного общества.

Перед системой образования стоит задача создания необходимых условий для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики, то данной цели невозможно добиться без эффективного управления образовательных учреждений. А поскольку перед государством стоит задача по увеличению самостоятельности организаций образования и демократизация управления образованием, то внедрение и эффективное использование новых технологий обучения, в том числе

информационно-коммуникационных, способствующих быстрой адаптации профессионального образования к изменяющимся потребностям общества и рынка труда невозможно без эффективного управления вузом, что подтверждает необходимость применения риск-менеджмента на предприятиях образовательной среды [7, с. 13].

Согласно педагогическому словарю Г. М. Коджаспировой, образовательный процесс – это совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом. Субъектами образовательного процесса являются учащиеся, их семьи, педагоги, социальные и профессиональные группы, административные институты и институты гражданского общества [5, с. 94].

Психолого-педагогическое взаимодействие – это способ реализации совместной деятельности в рамках образовательного процесса, который требует разделения и

кооперации функций субъектов, а потому – взаимного согласования и координации индивидуальных действий, направленных на развитие личности обучающегося. М. А. Иваненко отмечает, что в результате взаимодействия происходят изменения исходных качеств субъектов или состояния [3, с. 30]. Мы можем выделить ряд особенностей психолого-педагогического взаимодействия:

- всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента – педагогическое воздействие и ответную реакцию обучающегося;
- учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;
- изучает факторы и условия, влияющие на успешное развитие личности обучающихся;
- отслеживает и учитывает степень осознания обучающимся своего Я (физического, духовного, социального);
- учитывает отношения в семье, уровень воспитания, систему личностных ценностей при исследовании индивидуальных различий обучающихся;
- устанавливает контакты со всеми звеньями, группами, коллективами социальной ориентации, административными структурами и другими элементами образовательного процесса;
- учитывает внешнее воздействие, поступающее из окружающей среды в систему психических образований и мотивации и др.

Психолого-педагогическому взаимодействию сопутствуют разнообразные риски. И. Т. Балабанов определяет понятие «риск» как возможность возникновения потерь, вытекающую из специфики тех или иных явлений природы и видов человеческой деятельности, вероятность принятия неверных или неприятия нужных управленческих решений, вероятность получения незапланированных результатов при осуществлении той или иной деятельности [2, с. 6].

Для сферы образования, по мнению А. П. Панкрухина, характерны следующие риски:

- 1) риск искажения интерпретации;
- 2) риск недостаточного финансирования;
- 3) риск неоднородности качества образовательных услуг;
- 4) риск снижения доступности образования;
- 5) риск падения качества образовательных услуг [7, с. 44].

Для профилактики указанных рисков необходимо осуществлять риск-менедж-

мент, т. е. систему мер управления рисками. В частности, одним из методов управления последней группы рисков является создание системы мониторинга качества образования. Мониторинг может осуществляться по различным направлениям, например, «оценки качества психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса».

Нами проведено диагностическое исследование психолого-педагогического взаимодействия студентов 1 курса Института социального образования (далее ИСОбр) с другими участниками образовательного процесса.

Начало обучения в высшем учебном заведении предполагает принятие учеником школы новой социальной роли – роли студента. Период обучения на первом курсе существенно влияет на возможности личной самореализации, профессионального самоопределения и построения карьеры. Именно в этот период происходит первая встреча студента с той психологической средой, которая создана в учебном заведении, и людьми, с которыми ему предстоит взаимодействовать все годы обучения.

От того, как будет протекать адаптация личности к новым условиям, зависят уровни взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Для изучения уровней взаимодействия студентов с другими субъектами образовательного процесса нами было проведено диагностическое исследование. Цель исследования – выявление трудностей, с которыми студенты сталкиваются в процессе обучения. Акцент был сделан на анализе взаимодействий студентов в группе, с преподавателями, наставниками, руководством, деканатом, воспитательным и научным отделами. Метод исследования – анкетирование.

Студентам предлагалось ответить на 16 вопросов различного типа (открытые, закрытые и ранжированные). Из них в восьми ранжированных вопросах предлагалось оценить уровень взаимодействия (высокий, средний, низкий). Пять вопросов открытого типа разработаны с целью определения их трудностей в процессе обучения, а также для выявления действий студентов и преподавателей для улучшения взаимодействия. В анкетировании приняли участие 170 студентов 1 курса, из них 22 юношей и 148 девушек. Средний возраст опрошенных 17,8 лет. Результаты представлены в табл. 1.

**Уровни взаимодействия субъектов образовательного процесса**

№	Показатель	высокий уровень, % (кол-во ответивших)	средний уровень, % (кол-во ответивших)	низкий уровень, % (кол-во ответивших)
1.	Уровень взаимодействия с преподавателями	11,7% (20)	78% (131)	10,3% (19)
2.	Уровень взаимодействия с наставниками	<b>44,7% (76)</b>	48,8% (82)	6,5% (12)
3.	Уровень взаимодействия в группе	28,2% (48)	66,6 (113)	5,2 (9)
4.	Уровень взаимодействия с руководством	22% (12,9)	58,8% (100)	28,3% (48)
5.	Уровень взаимодействия с деканатом	22,4 (38)	55,3 (94)	22,3% (38)
6.	Уровень взаимодействия с научным отделом	5,8% (10)	28,8% (49)	<b>65,4% (111)</b>
7.	Уровень взаимодействия с воспитательным отделом	21,9% (38)	44,4% (75)	33,7 (57)

Из полученных результатов видно, что самый высокий уровень имеет взаимодействие студентов с наставниками.

Согласно положению о наставнике студенческой академической группы ИСОбр, наставник строит свою работу на индивидуальном подходе к студентам, на знании их интересов, быта, наклонностей, состоянии здоровья, участвует в этическом и эстетическом воспитании, изучает жизнь группы, учит адаптироваться студентов к новой студенческой жизни, формирует в них чувство гордости за свою специальность, институт, университет. Наставничество является важнейшим направлением развития студенческого самоуправления и профессионального самоопределения студентов, способствуя скорейшей адаптации членов академической группы к студенческой жизни: учебному процессу, ориентации в правах и обязанностях, культурному и физическому совершенствованию.

Согласно таблице 1, уровень взаимодействия с преподавателями, в группе, с руководством, с деканатом, с воспитательным отделом соответствует среднему уровню, а наиболее низкий уровень имеет взаимодействие первокурсников с научным отделом. С точки зрения И. А. Ларионовой, это объясняется тем, что вовлечение в научную деятельность характерно для студентов III-IV курсов, когда усиливается внимание к профилирующим дисциплинам и возрастает мотивация к профессиональной деятельности. Этот этап характеризуется началом специализации, повышением интереса к научным поискам, а тем самым и к выбранной профессии [6, с. 23].

На поставленный вопрос о том, знают ли студенты свою профильную кафедру, были получены следующие результаты:

- 60% первокурсников не знают свою профильную кафедру,
- 40% знают, но 70% от этого числа не знают, где она находится. Следовательно,

можно предположить, что уровень взаимодействия также является низким.

Низкое качество психолого-педагогического взаимодействия мы рассматриваем как фактор риска, потенциально провоцирующий такие проблемы современной системы высшего образования:

- длительная адаптация студентов;
- снижение уровня удовлетворенности;
- снижение успеваемости;
- низкая мотивация студентов.
- потеря контингента;
- снижение качества образования.

Используя классификацию рисков В. И. Зубкова [3, с. 119], риск формирования низкого качества (уровня) психолого-педагогического взаимодействия в вузе является по субъекто-объектным характеристикам коллективным, по условиям возникновения ординарным и квалификативным, по содержанию – обособленным, по возможным последствиям – значительный.

В рамках нашего исследования мы стремились выявить причины, снижающие уровень взаимодействия студентов с другими участниками образовательного процесса. В ходе анкетирования были обозначены следующие трудности, с которыми сталкиваются студенты 1 курса (табл. 2).

Понимание причин, снижающих качество психолого-педагогического взаимодействия, позволяет разработать корректирующие и предупреждающие мероприятия, способствующих повышению качества взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, а в итоге и качества образования.

Таким образом, психолого-педагогическое взаимодействие мы рассматриваем как сложный способ реализации совместной деятельности в рамках образовательного процесса, требующий системной работы по различным направлениям с участием всех субъектов образовательного процесса.



Таблица 2.

**Трудности, возникающие во время обучения студентов 1 курса**

Трудности	Количество человек
Нет	25
Большой объем заданного	18
Не высыпаюсь	15
Пара длится 1,5 часа / непривычно	11
Большой поток информации	11
Подготовка к сессии	11
Нехватка времени на выполнение заданий	9
Нехватка времени	9
Холодные аудитории	7
Неразбериха в первое время с кабинетами / не знаю, где находится кабинет	7
Информатика	5
Дорога до / из института	5
Непонятные задания у некоторых педагогов	5
Незнакомые преподаватели	5
Разные преподаватели по предметам	4
Поначалу было очень много пар	4
Математика	4
Не успеваю записывать лекции	4
Смена расписания	4
Очередь в столовой	4
Много самостоятельного изучения	4
Учебников / экземпляров мало в библиотеке	4
Не адаптировался/ась	3
Нехватка времени на самостоятельное обучение	3
Много писать	3
Поиск необходимой литературы	3
Отношения в группе	3
Другой распорядок дня	2
Нет Интернета в общежитии	2
Учеба по субботам	2
Загруженность	2
Хочется есть	1
Философия	1
Очень много мероприятий	1
Не прописывают номера кабинетов в расписании на следующий день	1
Сдача зачетов	1
Непонимание преподавателей	1
Лень	1
Контроль	1
Смешанные лекции	1

Низкий уровень психолого-педагогического взаимодействия мы рассматриваем как фактор риска, провоцирующий среди прочих проблем снижение качества образования и потерю контингента. Повышение уровня психолого-педагогического взаимодействия требует создание специальных усло-

вий, разработки новых методик для организации психолого-педагогического взаимодействия; определения основных факторов, влияющих на эффективность взаимодействия и поиска новых стратегий и способов психолого-педагогического взаимодействия.

**Л И Т Е Р А Т У Р А**

1. Байлук В. В. Человечествознание. Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов : моногр. В 5 кн. Кн. 5 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
2. Балабанов И. Т. Риск-менеджмент. М. : ФиС, 1996.
3. Зубков В. И. Социологическая теория риска: Учебное пособие для вузов. М. : Академич. проект, 2009.
4. Иваненко М. А. К вопросу о взаимодействии педагогов дошкольного образовательного учреждения с семьей // Педагогическое образование в России. 2013. №5. С. 30-33.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. М., 2005.
6. Ларионова И. А. Интегративные тенденции профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: автореф. док. наук. М., 2009.
7. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании. М., 2005.

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

**Водяха Сергей Анатольевич,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

**ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** внутренняя мотивация; взаимосвязь между психологическим благополучием и внутренней мотивацией подростков.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы соотношения внутренней мотивации и психологического благополучия. Основными структурными компонентами психологического благополучия подростков признаются удовлетворенность отношениями с друзьями, родителями, педагогами, школой и самоотношением. Выявлен ряд различий в структуре психологического благополучия внешне мотивированных и внутренне мотивированных подростков.

**Vodyakha Sergey Anatolievich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**INTRINSIC MOTIVATION AS A PREDICTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING  
OF MODERN ADOLESCENTS**

**KEY WORDS:** intrinsic motivation; the relationship between psychological well-being and intrinsic motivation of adolescents.

**ABSTRACT.** The article considers the main theoretical aspects of the relation of intrinsic motivation and psychological well-being. The satisfaction with relationship with friends, parents, teachers, school and his own self are recognized as the main structural components of psychological well-being of adolescents. The article also reveals a number of differences in the structure of psychological well-being of extrinsically motivated adolescents and intrinsically motivated adolescents.

**Ш**кольники стремятся к академическим достижениям по разным причинам. Учащиеся, чувствующие поддержку образовательной среды, ощущают себя удовлетворенными учебно-воспитательным процессом и стремятся выполнять учебную работу, развивающую креативность и позитивное самоотношение. С другой стороны, когда школьник ощущает внешний контроль в образовательном учреждении, он нередко начинает часто пропускать занятия и отвлекаться на уроках. Когда учащийся чувствует поддержку со стороны учителей и родителей и заинтересованно занимается процессом познания нового в школе, позитивные формы мотивации, такие как внутренняя мотивация, скорее всего, будут устойчивыми. В этом случае учащиеся, скорее всего, будут ценить то, что они делают, и испытывать чувство удовлетворенности, становясь субъектами учебной деятельности.

В противоположность этому, когда ученик чувствует гиперконтроль и давление со стороны родителей или педагогов, формируются отрицательные формы мотивации, такие как внешняя мотивация. Такие учащиеся склонны делать только то, что им говорят, и чувствуют неудовлетворенность процессом учебной деятельности и лично не включаются в процесс учения.

Внутренняя мотивация является наиболее самостоятельной, автономной формой мотивации. Она лежит в основе деятельности, которая выполняется чисто ради получения процессуальных удовольствий от деятельности как таковой. Другими словами, внутренне мотивированные люди стремятся заниматься деятельностью исключительно для получения удовольствия и удовлетворении интереса в процессе выполнения увлекательной деятельности. Р. Де Чармс ввел понятие «воспринимаемый локус причинности», говоря об автономном характере внутренней мотивации. Внутренне мотивированные учащиеся чувствуют себя причиной своего собственного поведения и мало зависимы от внешних обстоятельств [2]. То есть внутренне мотивированные стремятся воспринимать себя способными выбирать формы поведения по своей собственной воле.

Например, у учащихся чаще возникает самоощущение, что источниками поведения являются они сами, если их поощряли на реализацию своих инициативных исследовательских проектов и у учащихся была возможность работать над проектами в соответствии со своим собственным темпом. В противоположность этому учащиеся, ориентированные на ожидание активизации познавательной активности извне и огра-

ничающие собственную деятельность очень конкретными сроками, часто чувствуют, что их поведение жестко контролируется извне.

В теории самодетерминации ведущей потребностью человека является потребность в автономии, которая делает человека независимым от внешних обстоятельств. Автономия означает свободу выбора и воли. Потребность в автономии удовлетворяется, когда человек чувствует, что он имеет свободу выбора и воли в процессе жизнедеятельности и преследует жизненно важные цели. Потребность в автономии лежит в основе развития внутренней мотивации.

Другой основной потребностью, поддерживающей внутреннюю мотивацию, является потребность в компетенции. Понятие компетенции вытекает из утверждения Р. Уайта о том, что многие люди часто стремятся заниматься деятельностью просто потому, что они хотят испытать свою собственную компетентность или самоэффективность. Основная психологическая потребность в компетенции, описанная Э. Диси и Р. Райаном, удовлетворяется, когда человек чувствует, что он развивает свои умения и совершенствуется в выполнении своей деятельности.

Образовательная среда, которая обеспечивает поддержку компетенции и автономии обучаемых, будет способствовать росту внутренней мотивации. Например, классная среда, поощряющая учащихся к вовлечению в эвристический поиск и развивающая познавательную мотивацию, что дает им возможность часто пережить ситуацию успеха, будет способствовать существенному росту внутренней мотивации. Стоит отметить, что награждение учащихся оценками на основе внешне заданных, неинтернализированных стандартов, приводит к снижению уровня внутренней мотивации индивида. В то же время оценивание работы учащихся на основе анализа процессуальных характеристик деятельности приводит к тому, что ученик находит учебную деятельность интересной. Это происходит потому, что внешние оценки, как правило, рассматриваются как попытка контролировать поведение учащегося, подрывая его стремление к автономии.

Предоставление материального поощрения за выполнение приятной для человека деятельности сдвигает воспринимаемый локус причинности от внутреннего к внешнему, заставляя индивида чувствовать себя менее автономным при выполнении деятельности. Деятельность перестает быть объектом целевого поведения, она становится условием получения материального вознаграждения. Поэтому учебно-познава-

тельная деятельность становится средством достижения внешнего мотива.

Внешняя мотивация относится к формам регуляции поведения, которые основываются на источниках, внешних по отношению к деятельности. Внешне мотивированные ученики осуществляют деятельность не потому, что они просто получают удовольствие от нее, а потому, что результаты этой деятельности важны для достижения другой цели или чтобы избежать нежелательного следствия. Деятельность может считаться ценной для субъекта, но не вызывающей удовольствия.

Э. Диси и Р. Райаном выделяется четыре типа внешней мотивации, различающиеся по степени самодетерминированности [2].

1. Внешняя регуляция. Эту форму мотивации обычно называют внешней мотивацией, т. к. она включает в себя стремление получить вознаграждение или избежать наказания. Эта форма внешней мотивации является наименее самодетерминированной и находится на дальнем левом конце континуума самодетерминации. Поведение, которое обусловлено внешней регуляцией, является следствием давления обстоятельств и стремления избежать неудачи или санкций. Внешняя регуляция поведения эффективна только при наличии определенных внешних условий, таких как контроль родителей, строгие требования школы или давление со стороны сверстников.

При отсутствии этих условий учащиеся не будут продолжать осуществление внешне заданной деятельности и, в конечном счете, могут отказаться от деятельности, признавая ее полезность и необходимость. Как правило, строгие наказания, осознания внешнего долга и стремление к получению поощрения выводят воспринимаемый локус причинности за пределы личности. Внешне регулируемая мотивация противоположна внутренней и, следовательно, не самодетерминирована.

2. Интроецированная регуляция лежит в основе деятельности, которая осуществляется из чувства вины, самообвинения или других видов внутреннего напряжения. Аналогично внешней регуляции поведение зависит от силы давления, мотивирующего деятельность, однако, в отличие от внешней регуляции, интроецированное давление является внутренним, а не внешним. Интроецированная регуляция самодетерминированна, потому что поведение обусловлено давлением, имеющем внутриличностный источник. Учащиеся, которые включаются в учебную деятельность исходя из интроспекции, учатся, чтобы избежать чувства вины или неподтверждения уровня притязаний и возможности снизить самооценку. Такие

учащиеся боятся разочаровывать своих учителей. При интроекции поведенческие модели усваиваются лишь частично и поверхностно.

3. Идентифицированная регуляция – отождествление субъекта деятельности с ролевой моделью, нахождение ценностного смысла деятельности и стремление реализовать в ней свою личность. Деятельность становится условием самоподтверждения существования субъекта. Несмотря на внешнее принятие цели деятельности, субъект деятельности отождествляет себя с ценностью осуществляемой им деятельности. Поведение учащегося самодетерминировано и автономно, хотя и внутренне не мотивировано. В этом случае учащийся обязательно может находить учебную деятельность интересной, но очень нужной.

4. Интегративная регуляция – наиболее самодетерминированная форма внешней мотивации. Поведение регулируется посредством обобщения разных представлений о своей собственной личности, стремлением интегрировать в единое целое различные аспекты «Я», чтобы достичь гармоничного их согласования с другими аспектами личности. Выпускник может говорить о своем ученическом опыте, акцентируясь на точках своего роста, пережитых за эти годы, о приобретенных друзьях, о чувствах, испытываемых по отношению к педагогам, и важности этих переживаний для достижения целей своей жизни. Такая мотивация является полностью самодетерминированной внешней мотивацией. Внешней она остается потому, что представления о будущей жизни и карьере задаются внешним стандартом, но эти переживания полностью интегрированы личностью [3].

Внутренняя мотивация основана на врожденных потребностях человека. Она не является результатом интернализации, основываясь на неподдельном интересе к процессуальной стороне деятельности невзирая на престижность или выгодность этой деятельности в актуальных социальных условиях. Внутренне мотивированный субъект самостоятельно выбирает ценности и цели. Внутренняя мотивация полностью автономна и самодетерминирована, т.е. субъект стремится выполнять деятельность ради процессуальных удовольствий [6].

Социально-психологические условия формирования самодетерминации и внутренней мотивации проявляются в поощрении личностной автономии, признании способностей ученика, опоре не на внешнюю оценку, а на самооценку, а также стимуляции к свободному выбору как учебного материала, так и уровня трудности учебных

заданий. Это позволит учащемуся сформировать личностную инициативность и сформировать основы адекватного поведения [1].

Кроме того, механизмы формирования автономии редко используют элементы самоподавления или интернализации внешнего контроля. Поэтому у автономных учащихся легче формировать эмпатию, сочувствие к другим и своевременность обратной связи при взаимодействии с людьми. Поэтому ученики, которые стремятся к наивысшим внешним оценкам, боятся не успеть в нужные сроки или получить взыскание. Кроме того, ученики, которые тщательно выбирают, кому, как и что сказать, редко вырастают альтруистами. Это связано с тем, что в этих случаях воспринимаемый локус причинности смещается от внутреннего к внешнему. Другой человек становится не мотивом поведения, а лишь условием достижения цели, потому что учащийся не воспринимает самого себя в качестве источника поведения.

Теория самодетерминации [4] является эмпирической основой модели, объясняющей оптимальную мотивацию целенаправленного поведения и адаптивного функционирования человека. Теория самодетерминации применяется для исследования целенаправленного поведения в многочисленных контекстах, таких как образование, условия безработицы, воспитание, здравоохранение и спорт. Теория самодетерминации основана на организмических принципах, в соответствии с которыми человек представляется носителем врожденных склонностей быть самомотивированным, стремится к росту, саморазвитию и интегрированному функционированию.

Эти потребности рассматриваются как основные ресурсы достижения оптимального психологического (рост, развитие и благополучие) и поведенческого (исполнительность и постоянство) функционирования. Сторонники теории самодетерминации предполагают, что при неудовлетворенных базовых потребностях адаптивное психологическое и поведенческое функционирование затрудняется [5].

На основе изложенного выше можно заключить, что внутренне мотивированная активность является основой психологического благополучия. Чем более интернализированы мотивы, тем большую способность к полному самоосуществлению приобретает личность. Личностное и межличностное благополучие напрямую связано с базовыми психологическими потребностями. Личностный рост проявляется в интернализации мотивов. Интегрированность

личности проявляется в интегративных процессах. Психологическое благополучие проявляется в амплификации ценностной сферы личности.

На основе описанных выше теоретических представлений был разработан авторский Опросник внутренней мотивации школьников (ОВМШ). Опросник был стандартизирован на выборке 568 учащихся средней школы с 5 по 11 классы. Возрастных различий в показателях внутренней мотивации не было обнаружено, что связано с использованием педагогами одинаковых режимов подкрепления мотивации вне зависимости от смены ведущего вида деятельности в младшем подростковом и раннем юношеском возрасте.

На основе данных теоретических предпосылок автором исследования было сделано предположение о том, что чем более самодетерминирована мотивационная сфера школьника, тем более он субъективно удовлетворен школой как социальным институтом.

Для доказательства этой гипотезы были обследованы 382 учащихся 6-8 классов г. Екатеринбурга. В исследовании использовались следующие методики:

- 1) «Опросник внутренней мотивации» (авторы С. А. Водяха, Е. В. Шифельбейн, Л. С. Стремоусова);
- 2) «Опросник школьного благополучия» (автор С. А. Водяха).

На основе полученных данных испытуемые были разделены по показателю связанной автономности на самодетерминированных и внешне детерминированных школьников.

В результате получились существенные различия в структуре психологического благополучия самодетерминированных и внешне детерминированных.

Отношения с друзьями внешне детерминированных школьников положительно коррелируют с отношением к педагогам (0,34), в то же время у самодетерминированных – отрицательно (-0,40). Отношение к педагогам у внешне детерминированных не связано с отношениями с родителями (0,12), а у самодетерминированных – связано (0,50). Отношение к себе внешне детерминированных связано с отношениями с родителями (0,44), отношением к школе (0,43) и отношениями с друзьями (0,41). В то же время отношение к себе самодетерминированных значимо связано лишь с отношением к педагогам (0,52).

При рассмотрении факторной структурой психологического благополучия школьников были выявлены различия между самодетерминированными и внешне детерминированными подростками (таблицы 1 и 2).

Таблица 1.

**Факторная структура психологического благополучия самодетерминированных школьников**

	Фактор 1	Фактор 2
Друзья	0,661757	0,259925
Школа	0,431058	<b>0,775326</b>
Педагоги	0,045317	<b>0,948262</b>
Родители	<b>0,876422</b>	0,156665
Я	<b>0,841321</b>	0,158314
Общ. дис.	<b>2,101723</b>	<b>1,617500</b>
Доля общ.	<b>0,420345</b>	<b>0,323500</b>

Как видно из таблицы, самодетерминированные школьники имеют двухфакторную структуру психологического благополучия. Первый фактор можно назвать «аутоидентичность», он включает такие показатели, как отношение к родителям (0,876) и самоотношение (0,84). На самоотношение самодетерминированных существенное влияние отношение к родителям. Чем более теплыми являются отношения с родителями самодетерминированных, тем выше самоуважение.

Второй фактор можно назвать «школьная идентичность». В него включены такие показатели, как отношение к педагогам (0,775) и к школе (0,948).

Таблица 2.

**Факторная структура психологического благополучия внешне детерминированных школьников**

	Фактор 1	Фактор 2
Друзья	<b>0,827421</b>	0,262394
Школа	<b>0,714474</b>	0,450831
Педагоги	0,069234	<b>0,906533</b>
Родители	<b>0,823004</b>	0,137733
Я	0,563231	0,250191
Общ. дис.	<b>2,194458</b>	<b>1,175466</b>
Доля общ.	<b>0,438892</b>	<b>0,235093</b>

Как видно из таблицы 2, внешне детерминированные школьники имеют двухфакторную структуру психологического благополучия. Первый фактор можно назвать «позитивная социальная среда», он включает такие показатели, как отношение к родителям (0,82), друзьям (0,83) и школе (0,72). Школа интересует внешне детерминированных школьников как место, в котором можно получить удовольствие от общения с друзьями. Школьные успехи рассматриваются как способ повышения позитивного взаимодействия с родителями.

Второй фактор можно назвать «отношение к педагогам», он представлен одним показателем. Дети в целом удовлетворены отношениями с педагогами, но не считают их значимыми фигурами в формировании социального благополучия.

Также интересно рассмотреть различия между самодетерминированными и внешне детерминированными подростками в среднеарифметических величинах показателей мотивации и психологического благополучия (таблица 3).

Таблица 3.

**Различия в среднеарифметических величинах показателей мотивации и психологического благополучия между самодетерминированными и внешне детерминированными подростками**

	Самодет.	Внешнедет.	t-знач.	ст.св.	p
Внешняя	22,0247	21,5429	0,53754	149	0,591694
Интроецированная	22,7778	19,0000	4,87197	149	0,000003
Идентифицированная	18,5309	12,6714	10,35451	149	0,000000
Внутренняя	21,7037	11,7286	36,37577	149	0,000000
Связанная автономность	-13,8148	-10,5571	-1,28825	149	0,199657
Друзья	22,8642	23,0286	-0,15270	149	0,878845
Школа	18,3210	21,9429	-3,85158	149	0,000174
Педагоги	16,3210	19,7857	-3,78044	149	0,000226
Родители	24,8148	24,8143	0,00066	149	0,999472
Самоотношение	18,8395	20,7000	-2,06910	149	0,040264
Общий показатель благополучия	101,1605	110,2714	-2,94384	149	0,003762

Как видно из настоящей таблицы, самодетерминированные отличаются более выраженными интроецированной и идентифицированной регуляциями, а также внутренней мотивацией. Они чаще склонны побуждать себя к учебной деятельности на основе чувства вины, самообвинения или других видов внутреннего напряжения. Интроецированная регуляция самодетерминирована, потому что поведение обусловлено давлением, имеющим внутриличностный источник. Учащиеся, которые включаются в учебную деятельность исходя из интроекции, учатся, чтобы избежать чувства вины или неподтверждения уровня притязаний и возможности снизить самооценку. Они боятся разочаровывать своих учителей.

Самодетерминированные также демонстрируют более выраженную идентифицированную регуляцию. Субъект деятельности чаще отождествляет себя с ролевой моделью идеального ученика, находит ценностный смысл в учебной деятельности и стремится реализовать в ней свою личность. Учебная деятельность становится условием самоподтверждения состоятельности субъекта как личности. Несмотря на внешнее принятие цели деятельности, субъект отождествляет себя с ценностью осуществляемой им деятельности. Поведение учащегося самодетерминировано и автономно, хотя и не мотивировано внутренне. Учащийся не обязательно может находить учебную дея-

тельность интересной, но в то же время очень нужной.

Также самодетерминированные подростки более мотивированы внутренне. Внутренняя мотивация основана на врожденных потребностях человека. Она не является результатом интернализации и основывается на неподдельном интересе к процессуальной стороне деятельности невзирая на престижность или выгодность этой деятельности в актуальных социальных условиях. Внутренне мотивированный субъект самостоятельно выбирает ценности и цели. Внутренняя мотивация полностью автономна и самодетерминирована, т.е. подростки стремятся выполнять учебную деятельность ради процессуальных удовольствий.

В то же время самодетерминированные подростки менее удовлетворены школой, педагогами и самими собой. Также у самодетерминированных подростков значимо ниже интегральный показатель психологического благополучия. Возможно, эти различия связаны с тем, что мотивирование извне для многих отечественных педагогов является предпочтительным. Поэтому внутренне мотивированные школьники часто испытывают в школе психологический дискомфорт.

Поэтому можно считать самодетерминацию предиктором психологического благополучия школьников. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. На самоотношение самодетерминированных подростков оказывает существенное влияние отношение к родителям. Чем более теплыми являются отношения с родителями самодетерминированных, тем выше самоуважение.

2. Самодетерминированные подростки менее удовлетворены школой, педагогами и самими собой, а также демонстрируют более низкий интегральный показатель психологического благополучия.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Водяха С. А. Состояние вовлеченности в поток и внутренняя мотивация как детерминанты успешности создания виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 35-40
2. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory // P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.) Handbook of theories of social psychology. Vol. 1. Thousand Oaks, CA : Sage, 2012. Pp. 416-437.
3. Deci E. L., Ryan R. M., Guay F. Self-determination theory and actualization of human potential // D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, & F. Guay (Eds.) Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development. Charlotte, NC : Information Age Press, 2013. Pp. 109-133.
4. Guay F., Chanal J., Ratelle C. F., Marsh H. W., Larose S., Boivin M. Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children // British Journal of Educational Psychology. 80. Pp. 711-735, 2010.
5. Ryan R. M., Curren, Randall R., Deci E. L. What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory // Waterman, Alan S. (Ed.). The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia. US : American Psychological Association, 2013. Pp. 57-75.
6. Sheldon K. M., Ryan R. M. Positive psychology and self-determination theory: A natural interface // V. I. Chirkov, R. M. Ryan, K. M. Sheldon (Eds.) Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being . Dordrecht : Springer. 2011. Pp. 33-44.

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

**Дорохова Татьяна Сергеевна,**

доцент, кафедра психологии и социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: 70571@mail.ru

**К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самореализация; профессиональная самореализация; профессиональная самореализация социальных педагогов; компетенции; компетентность; профессиональное самосознание.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются компетентности (общекультурные и профессиональные), психологические качества и ценностные основания как составляющие профессиональной готовности, влияющие на профессиональную самореализацию социальных педагогов. Особое внимание в этом контексте уделяется профессиональному самосознанию. При этом обосновывается необходимость его целенаправленного формирования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов.

**Dorokhova Tatiana Segeevna,**

Associate Professor, Department of Psychology and Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**THE QUESTION OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF SOCIAL TEACHERS**

**KEY WORDS:** self-realization; professional self-realization; professional self-realization of social workers; competence; competency; professional identity.

**ABSTRACT.** The article discusses competence (cultural and professional), psychological qualities and evaluative foundations as the components of professional readiness which affect professional fulfillment of social educators. Particular attention is devoted in this context to professional consciousness. At the same time the article stresses the necessity of its purposeful formation in the training of social educators.

**П**роблема<sup>1</sup> профессиональной самореализации личности относится к числу междисциплинарных, так как изучается различными отраслями научного исследования: философией, социологией, культурологией, психологией, педагогикой, менеджментом. Это в свою очередь подтверждает актуальность указанной проблемы как для науки, так и для практики.

Фундаментальные основы теории профессиональной самореализации заложили Г. Мюнстерберг, У. Джеймс, Р. Кеттелл в США, в Великобритании – Ч. Мейерс, Ч. Спирмен, Дж. Кокс, во Франции – А. Бине, Т. Симон, В. Анри, А. Пьерон, в Германии активно работали В. Штерн, О. Липман, Ф. Гизе и многие другие. В России профессиональному развитию были посвящены многочисленные исследования, проведенные, В. А. Бобровым, Т. Т. Джамгаровым, К. К. Платоновым, Б. Ф. Ломовым, Е. А. Климовым, А. А. Крыловым, М. А. Дмитриевой, В. Н. Дружининым, Л. А. Коростылевой, В. Д. Шадриковым, А. И. Нафтулевым и др. [1, с. 443]. Проблемы позитивной самореализации личности разрабатываются научной школой В. В. Байлука в Уральском государственном педагогическом университете и регулярно отражаются в материалах научно-исследовательских конференций разного уровня.

Обобщая взгляды различных ученых на феномен самореализации можно выделить общие основания его изучения. В частности, самореализация рассматривается как:

- цель (через достижения человека);
- состояние (через удовлетворенность собственной самореализацией);
- результат (уровень успешности по критерию успеха – неуспеха и наличия необходимых личностных свойств);
- итог (осмысление отрезков жизненного пути).

В данной статье понятие «профессиональная самореализация» будет пониматься в значении процесса и результата профессионального развития человека как субъекта профессиональной деятельности, характеризующего осуществление его потенциальных возможностей в сфере профессиональной деятельности.

Из данного определения видно, что готовность к профессиональной деятельности (способность к осуществлению потенциальных возможностей в профессиональной деятельности) является важнейшим условием успешной профессиональной самореализации. Что же включает в себя готовность к профессиональной деятельности социального педагога?

Во-первых, наличие у будущего специалиста компетенций и компетентностей, определенных стандартом. В разработку понятийного аппарата компетентностного подхода в профессиональном образовании большой вклад внесли такие исследователи, как В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя,

<sup>1</sup> Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ: региональный конкурс «Урал: история, экономика, культура» 2014 – Свердловская область. Заявка № 14-16-66047. Проект «Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в контексте внедрения ФГОС основного общего образования в Свердловской области».



Ю. Г. Татура, А. В. Хуторский и др. Несмотря на некоторую неопределенность в вопросе о дефиниции рассматриваемых понятий, большинство современных исследователей под компетентностью понимают совокупность свойств (характеристик) личности, позволяющих ей качественно выполнять определенную деятельность, направленную на разрешение проблем (задач) в какой-либо (в нашем случае профессиональной) сфере [2].

Компетентности, формируемые у социального педагога, можно условно разделить на ключевые (базовые) и профессиональные.

Термин «ключевая компетентность» указывает на то, что она является «ключом», основанием для других, более конкретных предметно ориентированных (профессиональных) компетентностей. В настоящее время отсутствует общепринятый подход к их типологии. Предполагается, что ключевые компетентности носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности.

В основу классификации ключевых компетентностей можно положить инвариантные виды деятельности современного социального педагога. Независимо от конкретного места работы он должен быть готов к выполнению следующих видов деятельности: познавательной, коммуникативной, управленческой, ценностно-смысловой, гражданско-общественной, информационной, научно-исследовательской, здоровьесберегающей и культурно-досуговой [3]. Следовательно, в перечень ключевых (базовых) компетентностей социального педагога, обучающегося по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр), целесообразно включить следующие:

- когнитивную или познавательную (владение культурой мышления, способность к анализу, восприятию информации, постановке цели, выбору путей ее достижения; способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы);

- коммуникативную (способность логически верно выстраивать устную и письменную речь; использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики; владение одним из иностранных языков);

- управленческую или социально-организационную (готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе; готовность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности);

- компетентность в ценностно-смысловой ориентации (способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в

своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества);

- компетентность в гражданско-общественной деятельности (готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям; способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества);

- информационно-компьютерную (готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации; готовность работать с компьютерными средствами управления информацией; способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях);

- компетентность в здоровьесбережении (готовность использовать методы физического воспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья; основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий);

- креативную компетентность и компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности.

Что касается профессиональных компетентностей, то для успешной профессиональной самореализации социальному педагогу необходимо знать особенности различных категорий детей и взрослых, испытывающих проблемы в социализации, с которыми ему приходится работать; владеть умениями и навыками использования социально-педагогических технологий (профилактики, адаптации, реабилитации, ресоциализации, сопровождения и т.д.), форм, методов, приемов социально-педагогической деятельности в зависимости от проблемы и имеющихся для ее решения ресурсов.

Как указывалось выше, компетентность – это некая характеристика личности, а следовательно, в личностной характеристике специалиста помимо знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления его профессиональной деятельности, не меньшее значение имеют психологические качества и ценностные установки. В особенности это важно для таких профессий, как социальный педагог. Среди наиболее значимых для социального педагога психологических качеств можно выделить: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданст-

венность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность [4, с. 250].

Данные психологические качества формируются у будущего специалиста благодаря специфическим ценностным установкам, характерным для профессии социального педагога. Основными ценностными установками социального педагога являются «уважение и признание достоинства личности человека; принятие его таким, как он есть; признание многообразия и неповторимости его личности; признание права человека на самоопределение, на ошибку, на реализацию своих потенциальных возможностей; неосуждающее отношение к человеку; вера в человеческую способность к изменению, улучшению, развитию» [5, с. 44-45].

Но и этого для успешной профессиональной самореализации социального педагога часто бывает недостаточно. У социального педагога должно быть сформировано специфическое профессиональное самосознание.

Профессиональное самосознание включает представление профессионала о себе и своей ценности, своем вкладе в общее дело. Структуру профессионального самосознания в общем виде можно охарактеризовать следующими положениями:

- 1) сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;
- 2) знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей;
- 3) знание человека о степени его признания в профессиональной группе;

4) знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач;

5) представление о себе и своей работе в будущем [6].

Педагогическое самосознание тесно связано с рефлексией, с обращением к своему внутреннему миру, с оценкой процессов, которые происходят в нем, является основой внутренней мотивации к профессиональной деятельности. Следовательно, именно данная характеристика будет определяющей в решении таких проблем, как адаптация молодого специалиста к условиям работы, качество реализуемой деятельности, склонность к профессиональным деформациям.

Между тем, в отличие от компетентностей, современная система профессиональной подготовки специалистов и в частности социальных педагогов не нацелена на формирование профессионального самосознания. Технологии подобной деятельности в современном вузе отсутствуют, что приводит к низкому уровню адаптивности и в целом готовности выпускников к профессиональной деятельности и, как следствие, неспособности работать в социально-педагогической сфере (что отражают показатели числа студентов педагогических специальностей, работающих по профессии, уровень текучести кадров в системе образования, особенно среди молодежи) [7].

Подводя итог сказанному выше, можно отметить следующее. Среди факторов успешной профессиональной самореализации социальных педагогов можно выделить в качестве наиболее значимых наличие общекультурных и профессиональных компетенций и компетентностей, представляющих собой совокупность общих и специфических узкопрофессиональных знаний, умений и навыков, психологических качеств и ценностных установок, а также профессионального самосознания. Причем в современной системе профессиональной подготовки социальных педагогов последнему фактору внимания практически не уделяется, что приводит к снижению уровня профессиональной самореализации специалистов. Это в свою очередь актуализирует указанную проблему и требует доработки ее как на теоретическом, так и на практическом уровнях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кудинов С. И., Кудинов С. С., Горбанева Л. А. Психологический анализ профессиональной самореализации личности психологов // Вектор науки ТГУ. № 4(18). 2011. С. 431-434.
2. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод пособие. М., 2005.
3. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. №1. 2010. С. 72-77.

4. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология : учеб. пособ. Ростов н/Д. : Феникс, 2003.
5. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-педагогический аспект : моногр. М. : ВЛАДОС, 2010.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004.
7. Дорохова Т. С. «Профессионализм» и «компетентность» педагога: соотношение понятий // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 7. Екатеринбург : СВ-96, 2012. С. 300-306.
8. Байлук В. В., Ларионова И. А. Научно-педагогическая школа института социального образования: самореализация субъектов социальной сферы в современном социуме // Педагогическое образование в России. 2011. №4. С. 6-12.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова.

**Иванищева Анна Сергеевна,**

аспирант, кафедра психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: Anna23111986@yandex.ru

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой акмеологии и психологии управления, Институт кадрового развития и менеджмента; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: aru.fmpk@rambler.ru

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** преодолевающее поведение; стратегии преодолевающего поведения; совладание.

**АННОТАЦИЯ.** С целью определения копинг-стратегий у студентов колледжа и студентов вуза было проведено исследование. Полученные результаты при дальнейшем изучении помогут регулировать психологическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности студентов для более эффективного усвоения знаний, умений и навыков профессиональной деятельности будущих специалистов.

**Ivanischeva Anna Sergeevna,**

Post-graduate Student, Department of Psychology of Professional Advancement, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Symanyukh Elvira Evaldovna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Staff Advancement and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF COPING STRATEGIES OF STUDENTS' BEHAVIOR**

**KEY WORDS:** overcoming behavior; strategies of overcoming behavior; coping.

**ABSTRACT.** The article describes a study conducted with the aim of discovering coping strategies of college and university students. The results obtained with further study will help regulate the psychological support of educational activity of students for better assimilation of knowledge and skills of professional activity of future specialists.

**В** настоящее время увеличение числа работающих студентов порождает возникновение затруднений в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, обусловленных недостаточным профессиональным опытом, низким уровнем профессиональной компетентности и дефицитом времени. Психологический дискомфорт, нарастание тревоги, развитие дезадаптационных процессов и снижение академической успеваемости у студентов приводят к потребности в изучении стратегий преодолевающего поведения, обеспечивающих конструктивное совладание с проблемами профессионального развития на стадии профессиональной подготовки.

В настоящее время проблема преодолевающего поведения исследуется в работах В. А. Бодрова, Т. Л. Крюковой, С. К. Нартова-Бочавер, которые рассмотрели ресурсы преодолевающего поведения, факторы преодоления трудностей, мотивацию совладающего поведения в учебно-профессиональной деятельности. Механизмы преодоления трудностей изучаются Л. И. Анцыферовой, В. А. Бодровым, С. А. Шапкиным и другими. Несмотря на разработанность данной проблемы, остаются малоизученными стратегии совладающего поведения студентов.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме преодолевающего поведения позволил определить основные его понятия (таблица 1).

Будучи свободно употребляемым в различных работах, понятие «coping» охватывает широкий спектр человеческой активности – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций, от движения роженицы во время схваток до написания психотерапевтического письма. В широком смысле «coping» включает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера – попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации. Дополнительные условия – как внешние, характеризующие саму задачу, так и внутренние, представляющие собой психологические характеристики субъекта, – заостряют содержание «coping», отличая его от простого приспособления [3].

Первоначально существенным было положение о том, что «coping» вступает в действие, когда сложность задач превышает энергетическую мощность привычных реакций и требуются новые затраты, а рутинного приспособления недостаточно.

Таблица 1.

**Определение понятия «Преодолевающее поведение» на основе анализа психолого-педагогической литературы**

Автор	Определение понятия «Преодолевающее поведение»
В. Л. Бодров	Все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера – попытка овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации.
Н. Хаан	Усилия в поиске сохранения реальности.
К. Матени	Любое усилие, направленное на предотвращение, устранение, ослабление воздействия стрессоров или позволяющее переносить их влияние наименее травмирующим образом.
Р. С. Лазарус и С. Фолкман	Постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, прилагаемые человеком для того, чтобы справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые чрезмерно напрягают или превышают ресурсы человека.
О. С. Нартова-Бочавер	Индивидуальный способ взаимодействия личности с трудной, кризисной, стрессовой ситуацией. Это разновидность социального поведения человека, смысл которого – овладеть, разрешить или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований, предъявляемых трудной ситуацией, а также, возможно, предотвратить, своевременно разгадав ее неразрешимость или опасность.

Со временем, однако, понятие «оторвалось» от проблематики экстремальных условий и стало успешно применяться для описания поведения людей в поворотные жизненные моменты, а затем – в условиях хронических стрессов и повседневной действительности. Если принять во внимание то, что некоторые психотерапевты считают стрессом для людей и счастливые, долгожданные жизненные события, то, очевидно, это может значительно обогатить и расширить сферу применения обсуждаемого понятия.

Необходимо обратить внимание на то, что понятие развития личности в отечественных и зарубежных работах последних лет не противопоставляется адаптации, что является, по-видимому, историческим признанием целостности личности и неразрывности различных измерений ее самоактуализации. Личность есть синтез всех характеристик человека в уникальной структуре, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде. Развести адаптацию и собственно развитие, личностный рост можно, меняя психологический масштаб описания жизненного пути: поворотные жизненные события, в отличие от повседневных неприятностей, обладают более сильным, долгим, устойчивым и эмоционально закрепленным влиянием на личность и могут быть рассмотрены как моменты личностного роста.

Психологическое предназначение преодолевающего поведения – обеспечить максимальную адаптацию человека к требованиям ситуации. В отличие от механизмов психологической защиты стратегии совладающего поведения являются в большей степени осознанными. Совладающее поведение понимается как индивидуальный способ взаимодействия с трудной ситуацией

(внешней или внутренней), определяемый ее собственной логикой, ее значимостью для человека, с одной стороны, и психологическими возможностями человека – с другой. Понятие «преодолевающее поведение» обозначает широкий спектр активности человека – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций.

Стратегии преодоления зависят от степени значимости для личности ситуации, которая предполагает осознанный или неосознанный выбор той или иной стратегии, отличающийся от обычно присущего личности способа поведения.

Адекватность стратегий поведения в значимых ситуациях обуславливается адаптивными возможностями личности, особенностями восприятия и оценки значимой для нее ситуации. Кроме того, на поведение человека во многом влияет пример (экземплификация, или поведение, ориентированное на пример, по Я. Грацу). Влияние могут оказывать личностные особенности носителя примера, имеющие мотивационное воздействие, или его поведенческие характеристики, содержащие в себе, помимо мотивационного воздействия, определенное «руководство к действию».

Выделяют активное и пассивное копинг-поведение. Активным является поведение, направленное на устранение или избегание угрозы, предназначенное для изменения стрессовой связи с физической или социальной средой. Интрапсихические формы преодоления стресса, являющиеся защитными механизмами, предназначенными для снижения эмоционального напряжения раньше, чем изменится ситуация, рассматриваются как пассивное копинг-поведение.

При совладании с трудными ситуациями выделяют две основные функции копинг-поведения: разрешение проблемы, составляющей суть противоречия ситуации, и регулирование негативного эмоционального состояния, возникающего в трудной ситуации. На основании этих функций выделяют объективный и субъективный критерии эффективности копинг-поведения. В качестве первого принято рассматривать критерий достижения цели, который выражен в получении определенного результата при реальном разрешении проблемы, доступном наблюдению. Субъективный критерий связан с психологическим благополучием человека и сохранением его устойчивого эмоционально положительного самочувствия, которое обеспечивает нормальное функционирование в трудных жизненных ситуациях.

Основным понятием преодолевающего поведения в нашем исследовании выступает понятие О. С. Нартовой-Бочавер, поскольку обсуждаемый термин успешно существует «на перекрестке» двух выраженных тенденций современной психологии личности, что, по-видимому, и объясняет его широкую распространенность.

Во-первых, это перенесение внимания с субъекта на целостную ситуацию, в которой он действует. Именно ситуация во многом определяет логику поведения человека и меру ответственности за результат его поступка. В группу особых условий существования личности выделяют трудные жизненные ситуации, ситуации повседневности, типичные ситуации учебно-профессиональной деятельности.

Во-вторых, это укрепление позиций идеографического подхода в психологии, ориентированного не на общее и постоянное в личности, а на особенное и изменчивое, присущее конкретному человеку в определенных условиях. Идеографический подход – это теоретический компромисс в многолетней дискуссии сторонников академической позитивистской психологии и психологов-практиков, придерживающихся гуманитарной методологии познания человека. В отечественной психологии активной сторонницей идеографического изучения и описания личности является Л. И. Анцыферова, работы которой содержат теоретико-методологический анализ проблем психологического преодоления жизненных трудностей.

С целью исследования стратегий совладающего поведения у студентов колледжа и студентов вуза было проведено опытно-поисковое исследование, в котором приняли участие 195 студентов в возрасте 15-26 лет. Из них 88 человек – студенты Российского государственного профессионально-педагогического университета, 107 человек – студенты Уральского колледжа технологий и предпринимательства.

В качестве методики изучения стратегий совладающего поведения выступил опросник способов совладающего поведения (Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк). В качестве метода сравнительного анализа особенностей преодолевающего поведения нами использовался U-критерий Манна-Уитни. Результаты проведенного нами исследования приведены в таблице 2.

Таблица 2.

### Результаты сравнительного анализа особенностей преодолевающего поведения

Стратегия преодолевающего поведения	Группа студентов	Основное значение
Конфронтативный копинг	1	100,73
	2	95,76
Поиск социальной поддержки	1	113,86
	2	84,95
Планирование решения проблемы	1	106,28
	2	91,19
Самоконтроль	1	109,81
	2	88,29
Дистанцирование	1	88,95
	2	105,44
Положительная переоценка	1	102,47
	2	94,33
Принятие ответственности	1	102,30
	2	94,47
Избегание	1	105,02
	2	92,23

Примечание: 1 – студенты Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2 – студенты Уральского колледжа технологий и предпринимательства.

Приведенные результаты исследования позволяют увидеть значимые отличия между студентами, обучающимися в вузе, и студентами, обучающимися в колледже. Так, при возникновении трудной, проблемной ситуации студенты, обучающиеся в вузе, в большей степени, чем студенты, обучающиеся в колледже, склонны искать поддержку, помощь у близких, значимых людей. Студенты вуза преимущественно стараются контролировать течение трудной ситуации, принимать целенаправленные усилия по ее разрешению. Для них свойственно планировать этапы решения проблемной ситуации и тщательно отслеживать реализацию каждого этапа. Для студентов колледжа в большей степени характерно отстранение от трудностей, отсрочивание разрешения такой ситуации. Они долгое время могут не предпринимать никаких действий для изменения положения.

Данные результаты говорят о том, что студенты вуза в большей степени используют конструктивные стратегии преодолевающего поведения, соответственно, при решении трудных ситуаций они проявляют осознанное, целенаправленное стремление решить проблему. Студенты колледжа, напротив, в большей степени используют деструктивные стратегии, что связано со стремлением отдалиться от трудной ситуации, по возможности избежать ее или переложить ответственность на кого-либо.

Использование конструктивных стратегий преодоления трудностей в учебно-профессиональной деятельности студентов вуза приводит к снижению стрессового уровня при возникновении и разрешении трудностей, снижению эмоциональной напряженности, вызванной ситуацией, выработке конкретных навыков поиска путей выхода из ситуации, вызвавшей затруднения. Использование деструктивных стратегий обучающимися в колледже вызвано тем, что на первый план для них выходит удовлетворение потребностей в общении, самоутверждении в данной группе. Потребности в обучении для таких студентов отходят на второй план. Результатом становится снижение адаптационного уровня в учебно-профессиональной деятельности, мотивации к обучению выбранной профессии, что непосредственно отражается на успеваемости.

Преодолевающее поведение трудных ситуаций неразрывно связано с уровнем адаптации к условиям обучения деятельности, мотивацией изучения выбранной профессии, формированием механизмов переноса способов решения задач с учебно-профессиональной деятельности на будущую профессиональную деятельность и вы-

работку навыков использования как шаблонных, так и творческих подходов.

Проанализировав имеющиеся данные, мы можем говорить о том, что подобная разница возникает по нескольким причинам, к которым можно отнести следующие.

- Разница в возрасте. Студенты вуза старше студентов колледжа на 1-2 года, что обуславливает психологическую готовность к преодолению трудностей.

- Уровень готовности к обучению в профессиональной среде (студенты колледжа – это преимущественно выпускники 9-х классов, студенты вуза – это преимущественно выпускники 11-х классов или колледжей).

- Мотивация к овладению профессией.

- Влияние социального окружения.

Возрастные различия между студентами вуза и колледжа показывают разницу в готовности к овладению необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками между обучающимися вуза и колледжа. Использование конструктивных и деструктивных стратегий совладания говорит о степени сформированности осознанного отношения к разрешению возникшей проблемы в учебно-профессиональной деятельности, а также о способности транслировать полученный опыт на будущую профессиональную деятельность.

Мотивация к учебно-профессиональной деятельности проявляется в использовании студентами различных стратегий преодоления. Студенты с конструктивным стилем преодолевающего поведения в своей учебно-профессиональной деятельности в большей степени, чем студенты с деструктивным стилем, используют поддержку значимых людей как способ найти решение возникшей проблемы. Сюда относится как просто поддержка, так и советы окружающих, их личный опыт в аналогичной ситуации.

Таким образом, проведенное нами исследование выявило различия в актуальных стратегиях преодолевающего поведения студентов колледжа и вуза. Студентами колледжа преимущественно используются деструктивные стратегии, а студентами вуза – конструктивные. Такие результаты свидетельствуют о степени осознанности действий студентами при разрешении трудных ситуаций, а также об уровне адаптированности к новым условиям учебно-профессиональной деятельности. Использование студентами первого курса конструктивных и деструктивных стратегий совладающего поведения говорит о степени мотивации на учебно-профессиональную деятельность.

Выявленные особенности преодолевающего поведения студентов колледжа и вуза позволят нам в дальнейшем организовать психологическое сопровождение их учебно-профессиональной деятельности, направленное на формирование конструк-

тивных стратегий преодолевающего поведения у студентов колледжа для более успешного овладения ими профессиональными знаниями, умениями, навыками выбранной специальности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. №1. С. 3-18.
2. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 1. «Coping Stress» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. 2006. №1. С. 122-133.
3. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. №3. С. 113-123.
4. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 3. Стратегии и стили преодоления стресса // Психологический журнал. 2003. №3. С. 106-113.
5. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. №5. С. 20-28.
6. Пергаменщик Л. А., Лепешинский Н. Н. О создании надежного инструмента измерения одиночества // Психологическая диагностика. 2008. №1. С. 21-34.
7. Сыманюк Э. Э. Профессиональные дистракции педагога: методология, теория и практика : практико-ориентированная моногр. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2007.

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



УДК 37.016:811.1  
ББК Ш12/8-9

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Красильникова Наталия Алексеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, директор Филиала Уральского государственного педагогического университета в г. Новоуральске; кафедра риторики и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: n\_krasilnikova@mail.ru

### **Упова Дарья Сергеевна,**

студент, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: riziylokon@mail.ru

## **ВЗАИМООБУЧЕНИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ НОВЫХ ФГОС В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методы обучения; ФГОС; универсальные учебные действия; взаимообучение; коллективный способ обучения; тандем-метод; самообразование.

**АННОТАЦИЯ.** Взаимообучение и самообразование рассматриваются как актуальные методы педагогической работы, смещающие в образовательном процессе акцент с персоны преподавателя на личность обучаемого. Анализируются исторические предпосылки возникновения методов, существенные особенности и современные примеры их применения в сфере лингвистического образования с целью выполнения требований новых ФГОС.

### **Krasilnikova Natalia Alekseevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Principal of Novouralsk Branch of USPU; Department of Rhetoric and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Uporova Daria Sergeevna,**

Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University; Ekaterinburg, Russia.

## **MUTUAL LEARNING AND SELF EDUCATION AS MEANS OF REALIZATION OF NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS IN THE PROCESS OF LANGUAGE LEARNING**

**KEY WORDS:** methods of teaching; Federal State Educational Standards; universal pedagogical activity; collective method of teaching; tandem method; self education.

**ABSTRACT.** Mutual learning and self education are regarded to be effective methods of pedagogical activity shifting accent in the process of education from the person of the teacher onto the personality of the pupil. Historical prerequisites of such methods, their peculiarities and instances of their application in the field of linguistic education are analyzed with the purpose of complying with the new Federal State Educational Standards.

Появление на заре XX века новых педагогических технологий в итоге привело к изменению понимания структуры и функционирования образовательного процесса, в связи с чем сегодня кардинально меняется восприятие учителя как одной из его ключевых фигур.

Из авторитетного сеятеля разумного, доброго и вечного, обладателя единственно верного знания он постепенно перевоплощается в так называемого менеджера процесса обучения, организатора группового взаимодействия. Этот факт замечен сегодня и практиками, и педагогами-исследователями: говоря словами члена-корреспондента Академии педагогических и социальных наук, кандидата педагогических наук В. Б. Лебединцева, «обстоятельство, что учитель больше не является для обучающегося основным источником информации и деятельности... связано с определенным

уровнем и особенностями развития человеческого общества» [15, с. 5]. В то же время учащийся из традиционно воспринимаемого в качестве реципиента, при том относительно пассивного, превращается в максимально активного субъекта, на которого ложится немалая доля ответственности за результат собственной учебной деятельности, чего требует от него современный мир, диктующий важность практико-ориентированного подхода в образовании, что отмечают сегодня не только теоретики системы образования, но и педагоги-практики [1].

«Революция в классе» – примерно так называют описанные процессы западные педагоги, мнение которых в нашей работе представляют Дж. Андерсон и Д. Буд (G. Anderson and D. Boud): «На основании обзора литературы последних лет можно прийти к закономерному выводу о том, что в преподавании произошла революция и

стратегии стимулирования коммуникации в значительной степени вытеснили более традиционные виды обучения. Эти изменения привели к большей ориентации на ученика в учебных программах и методологии» [28; здесь и далее – перевод автора]. Традиционная классно-урочная система, работающая по принципам группового обучения, перестала отвечать требованиям современности: возникшая в ответ на вызов времени о необходимости обучать одновременно многих, она стала сдавать позиции к концу XXI века, когда появилась потребность в качественном обучении каждого из многих [9]. В итоге сегодня, как подмечает академик и педагог-исследователь, «потребности современной цивилизации все более вынуждают ученых и практиков искать новые системы обучения, в которых школьники (студенты) учатся совместно, но каждый по своей индивидуальной программе, маршруту» [15, с. 11].

В духе этих процессов отечественная система образования перешла на новые федеральные государственные стандарты, основывающиеся на истине, ставшей популярной практически внезапно, а на самом деле, бывшей актуальной всегда: успешного в будущем члена общества нужно в первую очередь научить учиться самого, на что и направлено формирование метапредметных универсальных учебных действий [24].

С другой стороны, сами описанные выше идеи не новы: еще в советское время В. К. Дьяченко, российский педагог, выдающийся дидакт, доказавший, что отношения «ученик – ученик» ничуть не менее эффективны в плане передачи знаний, чем отношения «учитель – ученик», в своей работе цитирует: «От умения учителя организовать урок, – считает М. И. Махмутов, – можно сказать, зависит все» [9, с. 3-4].

В данных условиях становится ясно, почему взаимообучение сегодня популярно и используется в разных сферах человеческой деятельности, а «переход от обучения к самообразованию – один из современных дидактических принципов высшей и средней школы» [6, с. 28], что прописано в том числе и во ФГОСах как основных нормативных документах в сфере образования [24].

Популяризация взаимообучения и самообразования становится закономерным явлением. Они широко распространены сегодня в преподавании и разных, связанных с ним, областях человеческой деятельности, например, в бизнес-тренинге. В том числе эти методы часто используются и в сфере лингвистического образования. Определим сущность этих понятий и место явлений, обозначаемых ими, в педагогическом процессе.

Взаимообучение сегодня в среде профессионального образования понимается как «метод группового обучения, основывающийся на разности способностей, теоретической и практической подготовленности учащихся и заключающийся в обмене основной и дополнительной изучаемой информацией, в совместной отработке умений и навыков, взаимопроверке прочности усвоения» [1].

Исторический экскурс показывает, что идея такого обучающего взаимодействия уходит корнями в конец XVIII – начало XIX века, когда английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер предприняли «первую попытку модернизации классно-урочной системы обучения» [13], давшую начало белл-ланкастерской системе. В соответствии с ней старшие ученики, изучившие материал самостоятельно под руководством учителя, обучали остальных, ориентируясь на его инструкции.

В. К. Дьяченко, занимавшийся вопросами учебных взаимоотношений «ученик – ученик», считал, что будущее отечественной и мировой педагогики – за коллективным способом обучения, который должен будет сменить традиционный групповой и будет опираться на работу в динамических – постоянно сменяемых – парах, при которой в итоге каждый член коллектива учит каждого и каждый попеременно является и учеником, и учителем, то есть предполагается взаимообучение в качестве фундаментального принципа.

Введение коллективного способа обучения состоит из нескольких (в идеале, если предполагается изменение самой основы сферы образования и взаимосвязанных с этим социальных процессов) фаз: период включения работы в парах, существование коллективных занятий по отдельным предметам в рамках класса при работе в парах сменного состава в качестве основного средства освоения материала, переход к коллективным занятиям по всем предметам, организации коллективных занятий в разновозрастных, разноуровневых учебных группах, что успешно реализуется сегодня в небольших сельских школах [9, с. 7], – которые необходимы как временные площадки для анализа складывающейся ситуации и планирования следующих преобразовательных шагов. Сама суть такого варианта получения знаний говорит о его потенциальной полезности для всех вовлеченных в такое сотрудничество.

Благодаря постоянной смене ролей учителя и обучаемого участники, взаимодействующие в рамках метода, закрепляют полученные знания, сама конструируемая ситуация способствует активизации мыш-

ления, воображения, речи, а также запускает процессы самостимулирования.

Кроме того, при применении взаимобучения как метода автоматически запускаются многочисленные личностно важные процессы помимо обучения наравне с тем, как «при сопоставлении классно-урочной системы с другими (например, с белл-ланкастерской, с системой коллективного обучения по индивидуальным программам) между обучающимися обнаруживаются особые отношения, выходящие за пределы учения» [15, с. 7]. Взаимобучающиеся дети учатся общаться, вырабатывают свои будущие индивидуальные приемы, модели коммуникации. По мнению исследователя, опиравшегося на работы В. К. Дьяченко, эти отношения возможно рассмотреть только «на более высоком уровне абстракции» [15, с. 9], чем в плоскости отношений субъектов процессов обучения.

Традиционная классно-урочная система обучения в чистом виде, напротив, как выяснено уже несколько десятилетий назад отечественными педагогами, не позволяет выработать навыки коллективистского общения, сотрудничества, взаимопомощи [9, с. 4-5].

Что касается именно развития навыков и умений общения, происходящего попутно с процессом обучения, то сегодня «все больше ученых придерживаются позиции, что обучение – это процесс взаимодействия субъектов... При этом точнее всех его сущность выявляет В. К. Дьяченко, определяя обучение как частный случай общения» [15, с. 10], следовательно, эта сторона взаимобучения рассматривается учеными уже не как попутная, вспомогательная, а практически выходит на первый план.

Однако у рассматриваемого метода в этом смысле есть свои ограничения. Завоевая позиции, общение в работах некоторых авторов начинает замещать собой другие важные процессы, либо «в ходе обучения накладываются друг на друга два вида активности. Первый – это взаимодействие между обучающим и обучаемым, а второй – это те непосредственные умственные и физические действия, которые осуществляет обучаемый для присвоения некоторого учебного содержания, способа деятельности. Смешение двух этих видов активности приводит к неточному представлению об обучении как особом виде познавательной деятельности» [15, с. 12]. В связи с этим при анализе педагогической работы с применением метода взаимобучения, как и любого другого, необходимо учитывать всю совокупность процессов, проходящих во время образовательной деятельности.

Наработки психологов позволяют сделать вывод о том, что введение в образова-

тельный процесс хотя бы элементов взаимобучения целесообразно и даже необходимо именно при обучении подростков. «Кросскультурные исследования показывают, что влияние других детей не только не уступает, но часто даже перевешивает влияние родителей и учителей» [18, с. 408].

Следовательно, воспитывать этих подростков от лица одного лишь взрослого неэффективно с психологической точки зрения. Гораздо результативнее воспитывать и обучать этих подростков через образы самих подростков, через образы старших сверстников, с их непосредственной помощью. Все большее обращение к сверстникам происходит в 7-8 классе (13-14 лет), в старших классах это проходит.

Одним из условий эффективного взаимобучения в группе является число ее учащихся. Организаторы современных российских и зарубежных курсов дополнительного лингвистического образования придерживаются этого правила, известного и в нашей стране уже давно, однако нередко нарушаемого в бюджетных образовательных учреждениях по экономическим причинам: учащихся должно быть около 10-15 человек. Значительность фактора наполняемости группы отмечают и зарубежные ученые. Милк (Milk, 1981) в своем исследовании билингвального обучения, пишет: «Складывается впечатление, что организация обучения в небольших группах предоставляет возможность для проявления разнообразия разных речевых функций и большее число речевых актов, чем при организации обучения, ориентированной на учителя» [28].

Взаимобучение как вид взаимодействия будет особенно полезно в группах раннего обучения иностранному языку, так как «в процессе воспитания важная роль отводится становлению и развитию детских отношений, первоначальному осознанию нравственного смысла усваиваемых правил поведения» [20], как подмечает Т. Н. Снычева, современный специалист в указанной области, а данные процессы педагог может и пронаблюдать, и стимулировать целенаправленно, и корректировать во время попыток дошкольников помогать друг другу в выполнении предложенных заданий.

Сегодня данный метод обучения успешно применяется коммерческими компаниями при введении в рабочей процесс новых сотрудников, соответственно, популяризируется и в бизнес-консалтинге («Помогайте новым сотрудникам быстро влиться в коллектив, соединяя их с нужными людьми, контентом и инструментами с помощью DaOffice. Ускоряйте обучение и развитие. Поощряйте формальное и нефор-

мальное взаимообучение в компании» [12]), широко распространен на курсах дополнительного языкового образования, представлен и в общеобразовательной школе.

За рубежом взаимообучение сегодня также считается эффективным («чрезвычайно эффективно для широкого спектра целей и видов материала, а также для обучения студентов разного уровня и личных качеств» (Мак Кичи; McKeachie) [28], для его обозначения используются англоязычные термины «interactive learning» и «peer teaching». Дж. Андерсон и Д. Буд (G. Anderson and D. Boud) в своей работе «Роль взаимообучения в рамках университетских курсов» («Role of peer teaching in university courses», 1996) выделили следующие распространенные формы этого обучения сверстниками:

- рабочие группы с ведущими-студентами, которые сами несут ответственность за организацию и сопровождение работы своих ровесников, таким образом, осваиваются основы работы в команде, а также изучается учебный материал;

- учение-взаимообмен или обычные школьные презентации, из которых студенты могут получить информацию по теме занятия напрямую от своих сверстников, а также демонстрируя свои собственные презентации и получая критические замечания о них;

- семинарские презентации в небольших группах или парах, организуемые после завершения совместного проекта;

- отчеты о результатах проделанной работы (индивидуальной или групповой) над проектом с последующей организацией обсуждения, дискуссии;

- обсуждения после полевого исследования, выезда на производство или опытной программы, это может происходить в парах, небольших группах или, в итоге, в виде общего собрания;

- отклик сверстников, которые комментируют выполненные друг другом части работы в соответствии с принятыми критериями и обсуждают результаты;

- учебные группы с сопровождением или без него, члены которых встречаются в классе или вне его регулярно либо для выполнения специальных заданий, либо помощи друг другу в учебе;

- учебные партнерства из двух студентов, в которых развивается подход сотрудничества в обучении, а также всегда предоставляется персональная помощь вне учебного заведения [28].

В обучении иностранным языкам взаимообучение активно используется, в том числе в виде тандем-метода (метода тандема).

Его название отражает его концепцию: английское «tandem» первоначально использовалось для обозначения велосипеда для двоих или троих, а образованное от него русское заимствование – «расположение однородных машин или их частей в агрегате друг за другом, на одной оси, линии» [19, с. 486]. «Велосипедом», то есть чем-то связующим для двух учащихся, владеющих разными родными языками, является изучение иностранного для каждого из них и в то же время родного для партнера языка «в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний» [1].

Сама идея такого взаимодействия в учебных целях возникла в Германии в конце 60-х годов XX века после организации встреч молодежи из этой страны и Франции.

В итоге в рамках тандем-метода на основе числа задействованных участников обучения выделились две формы работы – индивидуальная и коллективная – наряду с возможными вариантами их интеграции.

С 1992-1994 годов началось развитие тандем-сети в пространстве Интернета. Сегодня метод используется в рамках международных программ.

Концептуальную основу тандема составляют два принципа обучения: обоюдности и автономности. В соответствии с ними все взаимодействующие получают одинаковую пользу от обучения, что становится возможным при совместной затрате равных усилий и времени, а также несут личную ответственность «не только за выбор цели, содержания и средств обучения, но и за конечные его результаты» [1] в рамках выполняемых ими частей обучения.

Организация обучения осуществляется специальными центрами, расположенными в разных странах и занимающимися подбором пар, с использованием тщательно разработанных опросников, «учитывающих индивидуальные особенности и запросы личности, такие как возраст, мотивация изучения языка, место работы / учебы, пол, уровень имеющихся знаний, увлечения, предпочтения» [1].

Общение взаимообучающихся возможно как во всевозможных типичных ситуациях неформального характера, так и на языковых курсах.

От традиционных методов преподавания данный вариант отличают условия коммуникации: она естественна и реальна в отличие от классической искусственно созданной.

Взаимообучение как метод возможно органично реализовать при проведении за-

нения, построенного по одной из следующих структур взаимодействия людей, лежащих в основе общих форм организации обучения, выделенных В. К. Дьяченко: взаимодействие в паре постоянного состава (парная форма), общение в группе, при котором каждый из выступающих направляет свое сообщение сразу нескольким слушателям (групповая), взаимодействие в группе с организуемым общением в парах сменного состава (коллективная) [9].

Работа в сменяемых парах предполагает «временные кооперации учащихся – это непостоянные по составу группы или отдельные пары для выполнения какой-либо конкретной учебной задачи» [15, с. 11], а также индивидуализированные маршруты обучения для разных учащихся.

Также на принципах взаимообучения основаны следующие методы и методики обучения: технология парного обучения, коллективное взаимообучение, разновозрастное взаимообучение, методика А. Г. Ривина, организованный диалог, сочетательный диалог.

Взаимообучение можно применять в обучении и как частный прием, интегрированный в качестве составного компонента разнообразных методов, технологий и методик, в виде так называемой технологии элементов взаимообучения в школе на уроке. Например, как считает И. С. Горшколцова, это возможно в интенсивном обучении «путем широкого использования коллективных форм познавательной деятельности» [6, с. 58].

В качестве примера можно рассмотреть детально разработанную современную последовательность русского педагога А. Г. Ривина, В. В. Архиповой (с опорой, в том числе, на труды В. К. Дьяченко), технологию обучения в парах сменного состава, которая позволяет включить учеников в активное усвоение и передачу информации. Исследователь и группа ее единомышленников разработали 10 методик, применяемых в рамках коллективной организационной формы [3].

Другой пример – работа по Йена-плану (Jena-Plan), созданному в 1920-х годах профессором Йенского университета П. Петерсенем, по которому в рамках групповой формы обучения на уровне первичного учебного коллектива «ради индивидуального продвижения обучающихся по учебной программе организуются одноуровневые группы непостоянного состава» [15, с. 19].

Рассматриваемый нами педагогический метод эффективно интегрируется в образовательный процесс, в том числе при применении информационно-коммуникационных технологий. Среди них исследователи выделяют электронные учебно-

методические пособия, которые позволяют сделать результативной «организацию учебного процесса как коллективной, совместной деятельности с учетом достижений каждого» [7], как считает лингвист и учитель иностранного языка И. С. Данилова, доказывающая их эффективность в своей статье на основе результатов собственной педагогической деятельности.

Опосредованно, через общение и другие формы межличностного взаимодействия, взаимообучение может быть использовано во время деловых игр, построенных на «принципе совместной деятельности участников в условиях взаимодействия имитируемых в игре производственных функций специалистов» и «принципе диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений» [6, с. 62].

Также преподаватель, нацеливающийся на повышение инициативности, способен простимулировать введение взаимообучения как метода либо приема самими учащимися, намеренно создав такие условия, в которых у изучающих язык будет насущная необходимость в нем.

Взаимообучение будет задействовано в качестве фона при включении в педагогический процесс таких приемов, как диалогическое общение и тренинги в рамках интенсива и коммуникативного метода, а также в качестве средства обогащения и разнообразия фундаментальной методики.

При обучении иностранному языку дошкольников взаимообучение будет служить образовательным и воспитательным целям, будучи интегрированным в игровые методы и приемы, ведь «чтобы разобраться в характере взаимоотношений детей, педагогу необходимо постоянно наблюдать за их общением в разных видах совместной деятельности, особенно в игре» [20].

Проектный метод, реализуемый в форме международного коммуникационного проекта, также способен стать площадкой для начала взаимообучающих контактов, что заложено уже в определении этого понятия: «Под учебным телекоммуникационным проектом понимают совместную учебно-познавательную, творческую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций, имеющих общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата совместной деятельности» [22].

Анализируемый метод в рамках методики В. В. Архиповой «взаимообмен заданиями» применяет участница всероссийского фестиваля педагогических идей «От-

крытый урок», учитель математики И. В. Фотина при подготовке девятиклассников к государственной итоговой аттестации, в частности, при повторении материала предыдущих лет (работа по коллективному взаимообучению «Решение квадратных уравнений»): «Считаю, что такая работа оправдана во многих случаях, когда надо отработать ключевые темы, какое-нибудь умение, навык или обобщить тему, повторить несколько тем. Работу по коллективному взаимообучению провожу в комплексе с другими методами обучения и использую ее в тех случаях, когда это необходимо» [26]. Созданная И. В. Фотиной работа предполагает многоэтапный учительский контроль в виде нескольких проверочных самостоятельных работ.

В лингвистике взаимообучение также сегодня реализует свой потенциал в современных формах. Считается, что его «можно рассматривать в качестве одного из перспективных направлений использования современных технологий обучения на очных и дистанционных занятиях по иностранному языку» [1]. Например, во время городских лингвистических игр для учащихся 6 и 7 классов, инициируемых МОУ СОШ №12 с углубленным изучением иностранных языков города Электросталь, метод используется как вспомогательный через работу в коллективе сверстников, и в итоге «использование групповых, командных форм работы для организации взаимодействия детей усиливают стремление учащихся к учению и развитие познавательных и личностных мотивов в учебной деятельности, формирует широкий взгляд на мир» [17].

В объединении журналистики и школьной редакции газеты «Созвездие 197» екатеринбургской МАОУ СОШ № 197 развитие лингвистических способностей учащихся, которое является приоритетным направлением для руководителя кружка, являющегося одним из авторов данной статьи, реализуется с обязательным применением педагогических приемов и технологий, основанных на принципах взаимообучения. Оно используется самими учениками во время выполнения групповых заданий, например, во время коллективных интервью при выполнении задания «Опрос прохожих». Преподаватель территориально дистанцирован, единственным источником подсказки является ближайший из воспитанников объединения. Кроме того, взаимообучение приветствуется педагогом во время планерок, организуемых по итогам выпуска в свет каждого номера ежемесячного школьного СМИ. Каждый из журналистов может высказаться по поводу любого материала и должен аргументировать одоб-

рительное либо критическое замечание с точки зрения теоретических основ журналистики как дисциплины, осваиваемых в рамках блока обучения.

Еще менее осязаемое для учащегося влияние преподавателя, чем взаимообучение, предлагает **самообразование**, которое в педагогике понимается как «система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие» [6, с. 97]. В нее включены отдельные процессы получения этого опыта, которое становится возможным «благодаря собственным устремлениям и выбранным средствам» [6, с. 97]. Образование как внешний фактор исследователи, мнение которых в нашей работе представляет И. В. Горшколепова, рассматривают как «лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие» [6, с. 97].

Среди современных дидактических принципов высшей и средней школы переход от обучения лица к осуществлению им самообразования занимает одно из почетных мест [6]. В действительности, сходные мысли высказывались отечественными педагогами еще в XIX веке: «Никакое преподавание не может претендовать на то, чтобы дать помимо самостоятельного чтения все, что нужно знать и понимать образованному человеку... То, чего не дает и дать не может одна высшая школа, поскольку она есть, прежде всего, школа специальная, но что всегда и везде требует с большею или меньшею настойчивостью лучшая часть учащейся молодежи, может быть поэтому достигнуто только путем самообразования» [10, с. 3-4].

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС средней школы, призван обеспечивать «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию» [24], чему самообразование не может не способствовать по сути своей. В соответствии с 17 статьей действующего федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», получение образования в России сегодня может происходить в том числе в форме семейного образования и самообразования «с правом последующего прохождения... промежуточной и государственной итоговой аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [25].

В рамках организованной учебной деятельности самообразование может стимулироваться и вводиться в процесс обучения преподавателем в качестве метода его работы с учащимися.

Ученые советской России отмечают всплеск самообразования в конце XIX века, начиная с 60-х годов, как и во многих других областях: «Многие крупные деятели

науки, литературы, искусства, общественные организации помогли трудящимся: создавали народные библиотеки, читальни, народные дома» [2]. В 1863-1864 годах издавался петербургский учебно-литературный журнал «Самообразование».

Об актуальности вопроса свидетельствует следующий факт, отмечаемый выдающимся педагогом Н. Н. Кареевым: «Необходимость в четвертом издании настоящей книжки и второе издание "Бесед" служат лучшим доказательством того, что наше общество, и в частности учащаяся молодежь, сознает важность правильной постановки вопроса о самообразовании и интересуется всем, где надеется найти решение этого вопроса» [10, с. 1].

В советской России такой способ приобретения знаний был популярен всегда [2] и понимался как «самостоятельное... приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п., предполагающее непосредственный личный интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала» [2].

В 80-е годы выдающийся педагог и академик В. К. Дьяченко пишет в своей книге о том, как важно «научить черпать знания из книг, правильно, содержательно и интересно излагать свои знания, получая их из самостоятельно проработанного текста, от учителя и от своих товарищей» [9, с. 5].

На данный момент в научной литературе представлено несколько подходов к исследованию проблем самообразования: в рамках теории непрерывного образования это остов целостной системы, обеспечивающий эффективность ее функционирования в разные периоды человеческой жизни; в границах социологии – элемент структурирования категории свободного времени; в педагогической и социальной психологии это «составная часть самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития личности» [4] и т. д.

Е. В. Безниско, рассматривавшая его в контексте вопросов личностно-профессионального роста в преподавательской среде, определяет данную деятельность как «сложный, многогранный, непрерывный, творческий процесс, результаты которого имеют двухстороннее значение: совершенствование и развитие... и качественные изменения... личности» [4].

Сегодня в качестве подбора средств реализации данного подхода к обучению исследователи и педагоги-практики, например, учитель английского языка Е. В. Поборцева, участвовавшая в Международной научно-практической конференции в городе Электросталь в 2010 году, выделя-

ют мультимедийные образовательные ресурсы, которые «используют универсальные средства воспроизведения, интерактивны, что позволяет применять их для самообразования» [16].

Самообразование как способ саморазвития достаточно универсально во многих отношениях. Оно применимо в той или иной мере во всех сферах обучающимися любого возраста и начального уровня. Распространено мнение, «что объективные трудности овладения учебными программами высшей школы усиливаются процессом быстрого «устаревания» знаний, а поэтому сейчас трудно представить специалиста, не занимающегося самообразованием и самосовершенствованием в течение жизни» [8, с. 41].

Что касается наиболее актуального возрастного периода для применения метода, то, например, Н. Н. Кареев определил его так: «В эту пору своей жизни юноша прежде всего стремится установить свое теоретическое, моральное и социальное мирозерцание, между прочим путем чтения книг, которые, как ему кажется, наиболее соответствуют той цели, с какой он к ним обращается... Указанным настроением учащаяся молодежь характеризуется преимущественно в старших классах средней школы и на первых курсах высших учебных заведений» [10, с. 2-3]. С данным мнением согласны и специалисты современной возрастной психологии, ведь именно со старшего подросткового возраста начинается активное «совершенствование интеллектуальной сферы... Развивается критичность мышления, умение связывать изучаемое в систему» [21, с. 183-184].

Одним из ярких примеров успешной реализации идеи привития школьникам навыков и умений самообразования являются городские лингвистические игры для учащихся 6 и 7 классов, инициируемые МОУ СОШ №12 с УИИЯ города Электросталь. Как пишет в своей научной статье одна из организаторов Е. М. Рогачева, «эффективность данной игры заключается в том, что затрагивается эмоционально-чувственная сфера учащихся, которая способствует лучшему усвоению знаний, саморазвитию, самообучению» [17].

Самообразование может стимулироваться педагогом, создающим такие условия и применяющим такие методы, технологии и приемы, которые вынуждают начать свое активное самообучение.

Среди них можно назвать проектный метод, в частности, международные телекоммуникационные проекты, которые современные исследователи, например, И. А. Старец (МОУ «Гимназия № 9», город Электросталь), считают представляющими

в практике обучения иностранным языкам наибольший интерес [22]. Погружение в языковую среду в таком формате, сочетаемое с необходимостью решения конкретной задачи требует постоянного пополнения знаний, сиюминутного апробирования новых умений и осознания потребности формирования дополнительных навыков, тем более сама ситуация способствует этому в немалой мере: «Благодаря сети Интернет, учащиеся и учителя имеют возможность получить необходимую информацию, находящуюся в любой точке земного шара» [22].

В школьной редакции «Созвездие 197», ранее упомянутой в данной статье, самообразование является обязательным элементом работы юнкора. При подготовке каждого тематического, а в некоторых случаях и новостийного, текста для ежемесячного выпуска оно необходимо при первичной разработке заданной темы, смысловой структуры будущего материала, при подготовке к интервью как методу получения информации. Кроме того, очевидна и обратная связь названных процессов: выполняя перечисленные действия, обучаемый занимается собственным самообразованием, а следовательно, делает значительный шаг к познанию нового.

Необходимо также отметить, что самообразование и самообразование не столько способствуют получению конкретных знаний, сколько стимулируют развитие широкого спектра личностных качеств и приобретение универсальных учебных навыков и умений, что немаловажно, так как «в современном обществе качество образования зависит не от объема фактических знаний индивида, а от владения им ключевыми компетентностями. В 1997 г. Совет Европы назвал несколько групп компетенций, которыми должен владеть современный человек для оптимальных межкультурных, социальных, общественно-политических и межличностных коммуникаций: политическая и социальная компетентность, способность жить в многокультурном обществе, коммуникативная культура, владение информационными технологиями, способность учиться всю жизнь. Основой для развития указанных компетенций являются такие качества личности как ответственность, самостоятельность, толерантность, способность к диалогу, умение формировать и выражать критическую оценку, самоактуализация, самообразование» [14].

Чтобы выяснить, как сегодня сами участники образовательного процесса оценивают эти приемы, мы провели опрос. Выборка респондентов производилась по признаку «учатся сейчас, либо делали это раньше». В интервью принял участие 21 че-

ловек, из них 11 – учащиеся средних и высших учебных заведений в настоящее время, кроме того, 6 опрошенных являются преподавателями либо имеют опыт педагогической деятельности.

Проведенное нами исследование показало, что самообразование и самообразование в современной их реализации оправдывают ожидания о получаемом от применения данных методов эффекте.

В итоге исследования выяснилось, что важность самообразования подтверждают 15 из 21 (71%) опрошенных. Опрос подтвердил, что современные школьники и студенты используют данный метод в традиционных для него целях, рекомендуемых исследователями, например, согласно Г. Бардиеру, кандидату психологических наук, для разносторонней знаниевой подготовки учеников (что перекликается с требованиями новых ФГОС в плане формирования предметных результатов), снятия барьеров общения и взаимодействия в коллективе (данная цель находит отражение в требованиях государственных стандартов о формировании коммуникативных метапредметных результатов учебной деятельности), осуществления учениками саморегуляции глубины понимания материала (соответствует требованию ФГОС к формированию регулятивных метапредметных умений и навыков), привлечения интеллектуальных ресурсов в большей мере учащихся, чем учителя (предполагается в требованиях федеральных образовательных стандартов к формированию познавательных метапредметных универсальных учебных действий), а также достижения ряда личностных результатов [26].

Опрошенные назвали все перечисляемые ученым преимущества, получаемые от использования этого метода в сфере лингвистического образования, например, развитие разных видов речи и совершенствование в плоскости разных уровней языка и т. д. Многие респонденты (33%) высоко оценили возможности взаимобмена обучающимися знаниями либо материальными элементами учебного процесса.

Важность самообразования отмечают 20 из 21 (95%) опрошенных. При этом респонденты назвали все виды самообразования и также на первое место поставили «изучение научной, научно-популярной, учебной, художественной и другой литературы» [2].

Опрошенные перечислили все существенные свойства («добровольная, активная, ценностно-смысловая, мотивационная, творческая профессиональная деятельность» [4] и плюсы самообразовательной деятельности, отмечаемые исследователями, в том числе те, которые мы сегодня мо-



жем интерпретировать как формирование личностных (например, «самообразование помогает выработать качества упорного и целеустремленного человека» Т. Сайтова, 3 курс колледжа), метапредметных и предметных результатов. Многие интервьюируемые (33%) подчеркнули важность метода для создания атмосферы погружения в языковую среду.

13 и 18 человек (62% и 86%) признали, что им лично в процессе обучения помогали взаимообучение и самообразование соответственно.

В целом, результаты опроса подтвердили, что исследованные педагогами-практиками и теоретиками стороны рассматриваемых методов обучения актуальны сегодня. Любопытно, что в отношении взаимообучения, организованного в эффективной форме, мнения, основанные на личном опыте респондентов, разделились: *четыре* человека (19%) считают, что уровень одного из взаимообучающихся должен быть выше, *три* человека (14%) уверены, что для эффективного взаимообучения индивидуальные уровни владения языком должны совпадать. *Один* человек считает, что уровень взаимодействующих участников может быть

любым. На этом основании мы пришли к выводу, что сегодня требуют разработки алгоритмы применения такой формы взаимодействия, которая состояла бы из нескольких ярусов, рассчитанных на разные варианты составления пар (сильный ученик обучает слабого ученика, слабый в рамках своих возможностей помогает сильному, сильный – сильному, слабый – слабому) и которая в итоге позволила бы так организовать работу на конкретном уроке, чтобы в получившуюся систему взаимного обучения были включены абсолютно все учащиеся в группе.

Большой потенциал взаимообучения и самообразования как педагогических методов и приемов, подтверждаемый проведенным нами исследованием, мотивирует к активному использованию их сегодня в обучении, развитии и воспитании интеллектуально развитого, самостоятельного, инициативного, коммуникабельного «человека XXI в., способного к анализу существующей ситуации, видению себя как активного субъекта деятельности, к самостоятельному и ответственному принятию решения» [14], иными словами, личности, имеющей большие возможности стать успешной в современном мире.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Шуккин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. URL: [http://methodological\\_terms.academic.ru/2001/%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%94%D0%95%D0%9C-%D0%9C%D0%95%D0%A2%D0%9E%D0%94](http://methodological_terms.academic.ru/2001/%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%94%D0%95%D0%9C-%D0%9C%D0%95%D0%A2%D0%9E%D0%94) (дата обращения: 25.12.2013).
2. Антонов Г. В. Самообразование // Большая советская энциклопедия, 1969-1978. URL: <http://m.slovari.yandex.ru/article.xml?book=bse&title=%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения: 18.02.2014).
3. Архипова В. В. Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб.: Дорваль, 1995.
4. Безниско Е. Д. Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Дону, 2007. URL: <http://www.dissercat.com/content/samoobrazovanie-kak-uslovie-lichnostno-professionalnogo-rosta-uchitelya> (дата обращения: 18.02.2014).
5. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМИЦ СПО, 1999. URL: [http://professional\\_education.academic.ru/2806/%D0%92%D0%97%D0%90%D0%98%D0%9C%D0%9E%D0%9E%D0%91%D0%A3%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95](http://professional_education.academic.ru/2806/%D0%92%D0%97%D0%90%D0%98%D0%9C%D0%9E%D0%9E%D0%91%D0%A3%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95) (дата обращения: 19.12.2013).
6. Горшколепова И. В. Педагогика для студентов вузов. Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
7. Данилова И. С. Информационно-коммуникационные технологии в подготовке студентов по дисциплине «Иностранный язык» // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и культурам : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Электросталь, 2010. С. 130-132.
8. Дедов Н. П. Психологические особенности обучения методам регуляции и саморегуляции поведения в процессе межкультурной коммуникации // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и культурам : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Электросталь, 2010. С. 10-13.
9. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989.
10. Кареев Н. Н. Письма к учащейся молодежи о самообразовании. СПб.: Типография М. М. Стаслевича, 1895. С. 1-14.
11. Климанова Г. И., Чеберяк В. В. Становление системы разновозрастного обучения в малочисленной сельской школе // Методист. 2009. № 8. С. 46-51.
12. Корпоративный сайт ООО «Даофис». URL: <http://daoffice.ru/benefits/hr> (дата обращения: 25.12.2013).
13. Креативная педагогика. Пространство психолого-педагогических знаний для формирования энциклопедического словаря-справочника. РГУ Нефти и Газа им. И. М. Губкина. URL: <http://thisisme.ru/content/vzaimoobuchenie> (дата обращения: 25.12.2013).

14. Куровский В. Н., Скачкова Н. В. Компетентностный подход к проблеме формирования готовности учителя к осуществлению профильного обучения // Образование в Сибири. 2008. №15. С. 75-78. URL: <http://www.pandia.ru/text/77/170/2318-7.php> (дата обращения: 25.12.2013).
15. Лебединцев В. Б. Теоретико-дидактические предпосылки создания новых систем обучения // Инновации в образовании. 2012. №3. С. 5-19.
16. Поборцева Е. В. Использование информационных технологий при обучении грамматике английского языка // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и культурам : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Электросталь, 2010. С. 141-143.
17. Рогачева Е. М. Методика организации внеурочной деятельности по английскому языку в условиях современной школы (Инновационные подходы к обучению иностранным языкам) // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и культурам : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Электросталь, 2010. С. 107-110
18. Сапогова Е. Е. Культурный социогенез и мир детства: Лекции по историографии и культурной истории детства : уч. пос. для высшей школы. М. : Академический проект, 2004.
19. Словарь иностранных слов. М. : Рус. яз., 1986.
20. Снычева Т. Н. Раннее обучение иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных технологий // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и культурам : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Электросталь, 2010. С. 110-112
21. Сорокоумова Е. А. Возрастная психология. Краткий курс. СПб. : Питер, 2008.
22. Старец И. А. Международные телекоммуникационные проекты во внеклассной работе по английскому языку // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и культурам : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Электросталь, 2010. С. 113-115
23. Старцев Б. Методики, позволяющей выучить иностранный язык без труда и быстро, нет и быть не может // Итоги. 2000. №1. URL: <http://www.native-english.ru/articles/prepod> (дата обращения: 25.12.2013).
24. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 19.12.2013).
25. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) «Об образовании в Российской Федерации» // Консультант-Плюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_158429/?frame=1](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158429/?frame=1) (дата обращения: 19.12.2013).
26. Фотина И. В. Коллективное взаимообучение и система обучающих карточек при подготовке девятиклассников к ГИА по математике // Оргкомитет фестиваля педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.iseptember.ru/articles/617524/> (дата обращения: 18.02.2014).
27. Шпаргалка по педагогике (для педагогов) // Учебная литература. URL: [http://www.ulera.net/textbooks\\_author/11302/textbook/49363/-\\_kollektiv\\_avtorov/shpargalka\\_po\\_pedagogike\\_dlya\\_pedagogov/read/14](http://www.ulera.net/textbooks_author/11302/textbook/49363/-_kollektiv_avtorov/shpargalka_po_pedagogike_dlya_pedagogov/read/14) (дата обращения: 25.12.2013).
28. Theoretical background of peer teaching // Connexions Conference. Rice University. URL: <http://cnx.org/content/m26497/1.1> (дата обращения: 19.12.2013).

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент М. Б. Ворошилова.

УДК 159.942.2  
ББК Ю933.6-43

ГСНТИ 15.01.07

Код ВАК 19.00.00

### **Левит Леонид Зигфридович,**

кандидат психологических наук, доцент, директор, Центр психологического здоровья и образования (Минск, Беларусь); научный корреспондент, Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины (Киев); 220030, Беларусь, г. Минск, ул. К. Маркса, д. 8, к. 114; e-mail: leolev44@tut.by

#### **ЧТО ЖЕ ТАКОЕ СЧАСТЬЕ: ОПЫТ ТРЕХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** счастье; вовлеченность; смысл; эгоизм; альтруизм; методы выборки переживаний; факторный анализ.

**АННОТАЦИЯ.** Приведены результаты трех новаторских исследований автора в области позитивной психологии, проведенных с помощью методов выборки переживаний (ESM). Изучались основные понятия, ассоциируемые со счастьем и субъективным благополучием в современных теориях эвдемонии, гедонизма, удовлетворенности жизнью и т. д. Проведенный факторный и корреляционный анализ позволили выявить три основных характеристики, в наибольшей степени соответствующие конструкции «счастье», а именно: «вовлеченность», «эгоизм» и «смысл». Полученные результаты позволяют существенно продвинуться в понимании представлений о счастливой жизни и ее достижении.

### **Levit Leonid Zigfridovich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Center of Psychological Health and Education, Minsk, Belarus; Scientific Correspondent, Kostukh Institute of Psychology, Kiev, Ukraine.

#### **WHAT IS HAPPINESS: THE EXPERIENCE OF THREE INVESTIGATIONS**

**KEY WORDS:** Happiness; engagement; meaning; egoism; altruism; experience sampling methods; factor analysis.

**ABSTRACT.** The article under consideration deals with the results of three pioneering investigations conducted by the author with the help of experience sampling methods (ESM). The main concepts associated with happiness and subjective well-being in the theories of modern positive psychology were studied. Correlation and factor analyses gave an opportunity to outline three main characteristics which mostly correspond to the “happiness” concept: “engagement” (“involvement”), “egoism” and “meaning”. The results obtained provide further progress in understanding of happy life and its achievement.

**Т**ема счастья волновала человечество всегда. Данное понятие имеет множество определений и, соответственно, экспериментальных подходов в современной позитивной психологии [1; 2]. Не желая оставаться в стороне, мы также внесли свою лепту в данную тему, разработав в 2006-2012 гг. «Личностно-ориентированную концепцию счастья», позволившую в значительной степени обобщить накопленную теоретическую базу [4; 5; 6; 8; 20; 21].

Тем не менее, нас всегда интересовало, какая именно группа «позитивных» теорий и понятий из всего представленного их изобилия в наибольшей степени способна дать ответ на простой вопрос: что же такое счастье? В поисках ответа мы разработали соответствующие анкеты и провели три больших исследования с использованием методов выборки переживаний. Аналогов проведенным исследованиям, так же как и полученным в них результатам, нами обнаружено не было. Настоящая статья представляет собой обобщение и осмысление наиболее важных рубежей, достигнутых за прошедшие три года в нашей «погоне за счастьем».

Методы выборки переживаний (ESM – experience sampling methods) были введены

в психодиагностику в 70-х годах прошлого века и к настоящему времени завоевывают все большую популярность. Идиографический подход, лежащий в основе ESM (один человек, много ситуаций), противостоит традиционному номотетическому (одна, как правило, лабораторная ситуация, много человек).

Отметим, что еще Г. Олпорт в своей работе 30-х годов прошлого века призывал психологов к использованию новых и более «дерзких» (daring) методов, которые бы в большей степени отвечали богатой и сложной природе человеческой личности [13, p.20]. В частности, Г. Олпорт рекомендовал использовать процедуры ESM с целью познания сугубо индивидуальных способов думать, чувствовать и вести себя, а также выявления связанных с ними закономерностей. И действительно, как считают некоторые авторы, данные методики находятся «у самого сердца» психологии личности и прекрасно встраиваются в инструментарий по ее изучению [15, p. 2].

К методологическим достоинствам ESM относятся возможности выявления основного паттерна переживаний и поведения конкретного человека, а также проведение контекстуального анализа поведения

[14]. Испытуемые отмечают «моментальные», «сиюминутные» мысли, чувства и поведение в ситуациях повседневной жизни (многие из которых, тем не менее, *повторяются* день ото дня).

Использование ESM в условиях реального времени определяет большую экологичность методик в сравнении со стандартными лабораторными процедурами. Можно сказать, что методики ESM ближе к дневниковым записям. Данное направление фиксирует в большей степени изменчивость отдельного человека в противовес идее личностных черт, подчеркивающих идею постоянства индивида при одновременном отличии от других людей [15].

Также в рамках ESM возможен некий гибрид идиографического и номотетического подходов – идиотетический подход, при котором закономерности, свойственные конкретному индивиду, сравниваются с показателями *каждого* участника данного эксперимента, что в итоге позволяет обнаружить некие общие тенденции, свойственные всей группе испытуемых. С нашей точки зрения, подобный подход абсолютно логичен и неоднократно был использован – особенно в связи с тем, что в паттернах ESM всех или большинства испытуемых действительно обнаруживались сходные черты.

Феноменологический подход, лежащий в основе метода выборки переживаний, предполагает, что субъективный опыт человека представляет собой наиболее объективные данные, к которым исследователь имеет доступ [19, р. 10]. Если, например, испытуемый верит и утверждает, что он счастлив, значит, он счастлив.

В методах выборки переживаний не существует стабильной интерперсональной системы мер, позволяющей уверенно сравнивать количественные показатели состояний между людьми. Однако считается, что внутри личности имеются стабильные «метрики»: «Моя оценка 6 всегда больше моей оценки 5» [19, р. 11]. По этой же причине в ESM часто используются так называемые z-оценки, при которых среднему значению показателя присваивается ноль, а одно стандартное отклонение в ту или иную сторону оценивается как плюс один или минус один. Подобный прием позволяет узнать, в какой степени разные люди отклоняются от своих средних значений в разных ситуациях.

Методы ESM приносят интересный материал вдумчивому и трудолюбивому исследователю, о котором тот, по выражению Дж. Хектнера, может впоследствии писать годами. Однако сама по себе процедура регулярного заполнения участником бланков и их последующей обработки и осмысления

психологом весьма трудоемка. Основываясь на собственном опыте проведения трех исследований на протяжении двух лет, мы бы сравнили полученные результаты (заполненные анкеты) с новыми, на обработку которых предстоит затратить много труда.

Относительные недостатки, связанные с внутренней валидностью метода, могут быть компенсированы: а) отбором испытуемых – желательнее тех, кто имеет искренний, психологический, а не меркантильный интерес к исследованию; б) исследованием *характера* корреляций, полученных при количественной обработке данных; их обоснованность и внутренняя логичность служат дополнительным аргументом для исследователя в пользу серьезного отношения к полученным данным; в) проведением (как правило, неоднократно) интервью с каждым испытуемым по результатам закончившегося исследования – еще и потому, что подобные беседы удовлетворяют естественный интерес человека к эксперименту, в котором он участвовал. Тем самым укрепляется связь между обеими сторонами в интересах дальнейшего сотрудничества.

По мнению ESM-исследователей, моментальность ответа в сочетании с повторяемостью и экологичностью создают даже более высокую внутреннюю валидность, нежели в бумажных опросниках, при заполнении которых испытуемый, находясь в ситуации лабораторного стресса, всегда имеет возможность исказить результаты [19].

Типичный промежуток времени для заполнения бланков ESM составляет от 3 до 30 дней, при этом в день в среднем проводится от 1 до 10 измерений [15]. В наших исследованиях анкеты, содержащие от 5 до 12 показателей, ежедневно заполнялись испытуемыми каждые два часа (когда они не спали) в интервале от двух недель до двух с половиной месяцев. Цель исследования сообщалась испытуемым *после* его завершения в ходе полуструктурированных интервью.

Метод выборки переживаний имеет в своем активе достижения, которые вряд ли удалось бы выявить с помощью стандартных лабораторных подходов. Вкратце перечислим некоторые из них:

1) ненаправленный (бесцельно блуждающий) ум скатывается к хаосу, энтропии, при которой преобладают негативные мысли, тривиальные планы, грустные воспоминания, тревоги за будущее;

2) болезненные ощущения индивида усиливаются, когда он один, и уменьшаются, когда он общается с людьми; выявленная закономерность касается как физических заболеваний, так и психических расстройств;

3) так называемый «парадокс работы», связанный с ощущениями потока, и многое другое [19].

*Исследование 1.* Сразу отметим, что все испытуемые прошли предварительное собеседование, были психически здоровы, имели высшее образование либо находились в процессе его получения. В первом исследовании (ESM-1), проводившемся в период с 05.10.2011 по 20.12.2011 года на протяжении двух с половиной месяцев, добровольно приняли участие 5 человек, имевших субмаксимальные и максимальные показатели по шкале «Личностной уникальности» разработанного автором опросника «Здоровье, умеренность, личностная уникальность, разумный эгоизм» [3]. Все испытуемые были женского пола в возрасте от 19 до 32 лет. Трое из них являлись студентками факультета психологии Благовещенского педагогического университета, двое остальных – слушательницами проводимых автором курсов практической психологии.

Ежедневно, каждые два часа (за исключением сна) испытуемые в специальной анкете фиксировали вид активности, которой были заняты, а также степень выраженности в ней следующих компонентов: самореализация, самовыражение, саморазвитие, вовлеченность и удовольствие. Выбор шкал был определен необходимостью сопоставления эвдемонических (связанных с реализацией индивидуального потенциала субъекта) и гедонистических (связанных с получением удовольствия) компонентов в повседневной активности испытуемых, что представляет одну из актуальных проблем современной позитивной психологии.

Использовалась одиннадцатибальная система оценок (0-10). Перед началом исследования испытуемые прошли краткий инструктаж по процедуре заполнения и получили бланки анкет, а впоследствии посещали короткие еженедельные собрания, где сдавали заполненные бланки, получали необходимые разъяснения и укрепляли мотивацию с целью успешного завершения исследования. Одна из испытуемых впоследствии написала студенческую курсовую работу, основанную на своем участии в эксперименте.

*Исследование 2.* Для последующего изучения вклада других основных теорий современной позитивной психологии в понятие «счастье» мы разработали новый бланк ESM-2, состоящий из 11 пунктов, с инструкцией к нему. Теперь мы включили в анкету в виде отдельных шкал представления о счастье, характерные для большинства ведущих позитивных концепций, известных к настоящему времени. Не были использованы лишь «теории объективного

списка» (objective list theories), связывающие уровень счастья с различными формальными факторами – уровнем образования, дохода, религиозностью, местом проживания и т. д., а также концепции «эмоциональных состояний» – из-за потенциальной неисчерпаемости, как нам тогда казалось, разновидностей положительных эмоций, которые могут быть ассоциированы с достижением счастья [17].

Кратко объясним идеи и гипотезы, лежащие в каждой шкале анкеты.

Шкала «Уровень сложности» отражает положение М. Чиксентмихайи о том, что одним из главных условий ассоциирующихся со счастьем «поточковых состояний» является достаточно высокий уровень заданий – так же, как и умений индивида [11]. При этом сам «поток» представляет собой некую комбинацию сложности выполняемой деятельности и получаемого индивидом удовольствия.

Шкала «Самочувствие» отражает многочисленные факты и гипотезы о связи понятий «счастья» и «ощущения здоровья».

Шкалы «Самореализация», «Самовыражение» и «Саморазвитие» представляют эвдемоническую группу теорий.

Шкала «Вовлеченность» отражает степень включенности, интереса испытуемого к совершаемой им активности.

Шкала «Удовольствие» отражает как гедонистические представления о природе счастья, так и одну из сопутствующих «поточковых» характеристик.

Шкала «Свой выбор» показывает наше желание выявить роль смысловых компонентов активности индивида, а также его внутреннюю мотивацию (intrinsic motivation) [22; 23].

Шкала «Польза для себя» включена в анкету с целью проверки гипотезы о связи концептов «счастье» и «эгоизм», в то время как шкала «Польза для других» позволяет изучить соотношение двух вышеупомянутых конструктов с понятием «альтруизм», нередко признаваемым в качестве альтернативы эгоизму.

Наконец, шкала «Хорошая жизнь» представляет теории, связывающие счастье индивида с уровнем *удовлетворенности* жизнью, ее целостной позитивной оценкой [16].

Исследование проводилось в мае – июне 2012 года и длилось две недели. Каждый испытуемый перед началом эксперимента получил письменную и краткую устную инструкции, а также 14 бланков анкеты для ежедневного использования. Один из испытуемых предпочел упрощенный вариант анкеты из 6 пунктов (все пункты исследования ESM-1 плюс шкала «Уровень сложно-

сти») и заполнял его на протяжении четырех недель, что в итоге привело к схожим результатам по имеющимся шкалам. За сутки каждый испытуемый делал в среднем 90-100 измерений.

В эксперименте приняли участие три женщины в возрасте от 30 до 52 лет и один мужчина в возрасте 25 лет. Все имели высшее образование и интересовались практической психологией.

Вечером последнего дня, после сдачи последних заполненных анкет, с каждым из испытуемых проводилось дополнительное индивидуальное интервьюирование. В любом случае обилие фактического материала (от 1200 до 1500 измерений для каждого участника) нивелировало возможные случайные отклонения.

*Исследование 3.* Зимой 2012-2013 гг. мы провели третье исследование, в котором приняли участие четверо испытуемых (трое мужчин и одна женщина, возраст от 24 до 45 лет).

В анкете ESM-3 произошел ряд изменений по сравнению с ESM-2. Так, шкала «смысла» вместо названия «Свой выбор» (из-за не совсем верной ее трактовки некоторыми участниками предыдущего исследования) получила более точное наименование «Отвечает моим ценностям, имеет смысл для меня».

Шкала «Самовыражение» была опущена из-за очень высоких корреляционных взаимосвязей со шкалой «Самореализации» и вытекающей из этого малой информативностью. Шкала «Саморазвитие» была заменена шкалой «Самосовершенствование», более точно отражающей, на наш взгляд, эвдемоническую проблематику.

Была также добавлена шкала «Позитивные эмоции», обобщающая представления о счастье как позитивном эмоциональном состоянии (радость и т. д.). Также более точное название получили шкалы «эгоизм» и «альтруизм»: «Польза, выгода для меня» и соответственно «Польза, выгода для других». Отметим, что английское слово «benefit» подразумевает пользу и выгоду для субъекта, в то время как близкое ему «good» – пользу и добро. Очень интересно, что оба термина нередко используются в англоязычной научной литературе применительно к описанию не только эгоизма, но и счастья.

В специально отведенной колонке испытуемый должен был также указывать, о чем он думает – в том случае, если содержание мыслей существенно отличалось от внешней активности, в которой он принимал участие.

Как и предыдущее исследование, исследование 3 длилось на протяжении двух

недель. Бланк заполнялся каждые два часа, когда испытуемый бодрствовал.

Можно сделать вывод, что приведенные названия шкал достаточно полно и с разных сторон способны описывать счастье, не оставив без внимания ни одной важной характеристики (за исключением не поддающихся учету различных внешних факторов).

Настоящая статья посвящена выявлению основных показателей, ассоциирующихся именно со счастьем, поэтому мы вынуждены опустить многие интереснейшие результаты, попутно полученные в наших исследованиях и меняющие традиционно принятые взгляды на многие важные психологические проблемы. Частично они представлены в наших последних публикациях [1; 2; 7], а также в готовящейся к печати очередной монографии.

### **Основные результаты**

*Исследование 1.* Количественные результаты исследования 1 и однофакторный дисперсионный анализ, проведенный для каждого человека в отдельности, показывают, что у всех пяти испытуемых показатели вовлеченности и удовольствия занимают первое и/или второе место по абсолютной величине. Остальные показатели значительно (статистически значимо) отстают, что позволяет предполагать преимущественно гедонистическую ориентацию в образе жизни испытуемых (по крайней мере, у четырех из пяти) несмотря на осознание ими собственного личностного потенциала.

Важно, что показатель вовлеченности положительно коррелирует со всеми остальными шкалами анкеты, что позволяет предполагать его существенную роль как в эвдемонической, так и гедонистической ориентации (образе жизни) человека. В этом случае главным становится ответ на вопрос: «Во что вовлечен индивид?», «На что направлено его внимание?». Или, если еще точнее, «что в этом человеке, какой его личностный конструкт вызывает сильную вовлеченность именно в данный вид активности?». Если у четырех испытуемых преобладают гедонистическая вовлеченность и «культура расслабления», то у пятой участницы имеет место «культура усилия» и нацеленности на самореализацию. В интервью после обследования пятая участница призналась, что не боится трудностей и любит их преодолевать.

Поскольку термин «вовлеченность» возник как перевод английского слова «engagement», часто употребляемого в позитивной психологии, мы считаем необходимым дать некоторые пояснения. Существительное «engagement» дословно означает «контракт», «обязательство», «зацепле-

ние». В то же время прилагательное «engaging» переводится и как «вовлеченный» [10]. С русского языка существительное «вовлеченность» переводится как «involvement» – термин, который реже встречается в англоязычной литературе по теме нашего исследования. Прямой и абсолютно точный перевод слова «engagement» найти затруднительно. Д. А. Леонтьев в подобной ситуации употребил термин «ангажированность» [9], что не вносит дополнительную ясность для русскоязычного исследователя.

*Исследование 2.* Практически у всех испытуемых в число шкал с наиболее высокими показателями снова попали «Удовольствие» и «Вовлеченность», а также «Свой выбор» (шкала смысла) и «Польза для себя» (шкала эгоизма), в то время как в число самых низких – традиционные «Самореализация», «Самовыражение» и «Саморазвитие». Также выяснилось, что в состояниях, отнесенных испытуемыми к «поточным», имеет место подъем практически всех показателей, отраженных в анкете.

Одна из испытуемых поставила максимальные оценки в 10 баллов практически во всех ситуациях по шкале «Свой выбор», объяснив это тем, что сама принимает решения относительно всех своих поступков. Нам стало ясно, что в следующем исследовании название шкалы смысла должно быть сформулировано точнее.

*Исследование 3.* Именно теперь ежедневная анкета приобрела наиболее логичный и заверченный вид, включив в себя точные формулировки основных понятий, ассоциирующихся с достижением счастья. Поэтому остановимся на полученных результатах более подробно.

1. В число шкал с наиболее высокими показателями у всех испытуемых входят следующие пять: «Вовлеченность», «Физическое самочувствие», «Отвечает моим ценностям, имеет смысл», «Польза, выгода для меня», «Удовлетворенность жизнью в целом». Самые низкие количественные показатели вновь имеют шкалы «Самореализация», «Самосовершенствование» и «Уровень сложности». Как и в предыдущих исследованиях, это может свидетельствовать о личностном потенциале, который ощущают в себе, но не могут в полной мере реализовать испытуемые.

2. У всех испытуемых имеются сильные либо умеренные положительные корреляции между шкалами «смысла» и «эгоизма». Это позволяет делать ряд далеко идущих выводов и предположений, в частности – о возможности альтернативного прочтения литературы по экзистенциальной психологии и психотерапии, а также иной трактовки экзистенциальных проблем.

3. Также у всех испытуемых имеются положительные (хотя и не всегда статистически значимые) корреляции между шкалами «эгоизма» и «альтруизма», причем обе шкалы, согласно результатам проведенного факторного анализа, принадлежат к одному фактору. Полученные результаты позволяют, в частности, начать избавляться от надуманного, морализаторского противопоставления данных понятий и тотально-негативных оценок, даваемых эгоизму.

4. У всех испытуемых также существуют положительные корреляции между шкалами «смысла» и «альтруизма» (хотя и не столь сильные, как между шкалами «смысла» и «эгоизма»), что косвенно подтверждает выводы, сделанные в пункте 3.

5. Два фактора, выделенные по результатам факторного анализа в исследовании 3 у каждого испытуемого, имеют преимущественно эвдемоническую и, соответственно, гедонистическую окраску, тем самым подтверждая правомерность разделения обеих ориентаций в позитивной психологии. Существуют шкалы, которые ассоциируются с эвдемонией (входят в соответствующий фактор у всех участников исследования): «Уровень сложности», «Самореализация», «Самосовершенствование». Мы дали выявленному фактору условное название «Трудное счастье».

Имеется ряд шкал, принадлежащих к другому, гедонистическому фактору также у всех испытуемых: «Удовольствие», «Позитивные эмоции», «Физическое самочувствие», «Удовлетворенность жизнью в целом». Мы дали этому фактору условное название «Легкое счастье».

Остальные шкалы («Вовлеченность», «Смысл», «Эгоизм», «Альтруизм») оказываются принадлежащими к разным факторам у разных испытуемых. Еще раз отметим, что в количественном отношении условный «гедонизм» снова превосходит своего «эвдемонического» оппонента. В то же время между обоими факторами нет и непроходимой пропасти, поскольку почти все шкалы положительно коррелируют между собой у всех участников исследования. То есть, как отмечалось и в исследованиях А. Уотермана с соавторами [23], эвдемонизм и гедонизм частично перекрываются, а счастье представляется достаточно целостным, хотя и комплексным конструктом.

Теперь нашей первоочередной задачей становится выявление переменных, которые вносят наибольший вклад в понятие «счастье», с разных сторон описываемое разными шкалами анкеты. В каждой из приводимых ниже таблиц у каждого испытуемого выделяются четыре максимальных показателя из одиннадцати.

*Способ первый.* Мы вычислили общий балл и его корреляции с каждой переменной (при этом переменная входила в общую сумму). Там, где коэффициент корреляции

оказался наибольшим, переменная в наибольшей степени согласуется со всеми остальными, а значит и со счастьем в целом.

Таблица 1.

**Коэффициенты корреляции (Пирсона) каждой шкалы анкеты с общей суммой баллов по всем шкалам**

Переменная	Испытуемая Е.	Испытуемый К.	Испытуемый Р.	Испытуемый М.
Уровень сложности	0,47	0,70	0,61	0,69
Самореализация	0,82	0,75	0,62	<b>0,73</b>
Удовольствие	0,87	0,65	0,49	0,49
Самосовершенствование	0,85	<b>0,86</b>	<b>0,72</b>	<b>0,80</b>
Позитивные эмоции	0,87	0,65	0,48	0,37
Вовлеченность	<b>0,93</b>	<b>0,85</b>	<b>0,78</b>	<b>0,75</b>
Физическое самочувствие	0,73	0,72	0,49	0,63
Отвечает моим ценностям, имеет смысл	<b>0,94</b>	<b>0,79</b>	<b>0,73</b>	0,67
Польза, выгода для меня	<b>0,93</b>	<b>0,76</b>	<b>0,73</b>	<b>0,77</b>
Польза, выгода для других	<b>0,88</b>	0,70	0,53	0,58
Удовлетворенность жизнью в целом	0,82	0,61	0,50	0,53

Как видим, у всех четырех испытуемых показатели шкал «Вовлеченность» и «Польза, выгода для меня» (эгоизм) входят в число максимальных. Также у троих испытуемых из четырех (все мужчины) сюда попадают показатели шкал «Отвечает моим ценностям, имеет смысл» (смысл) и «Самосовершенствование», в то время как у единственной в данном исследовании женщины высокая корреляция имеет место у шкалы

«Польза, выгода для других» (альтруизм).

*Способ второй.* Мы снова вычислили общий балл и его корреляции с каждой переменной. Единственное отличие от первого способа заключается в том, что сама переменная исключается из общей суммы баллов. Там, где коэффициент корреляции наибольший, переменная в наибольшей степени согласуется со всеми остальными.

Таблица 2.

**Корреляции каждой шкалы с суммой оставшихся переменных**

Переменная	Испытуемая Е.	Испытуемый К.	Испытуемый Р.	Испытуемый М.
Уровень сложности	0,38	0,59	0,49	<b>0,66</b>
Самореализация	0,79	0,66	0,54	<b>0,69</b>
Удовольствие	0,84	0,57	0,33	0,38
Самосовершенствование	0,82	<b>0,81</b>	<b>0,62</b>	<b>0,71</b>
Позитивные эмоции	0,83	0,57	0,37	0,26
Вовлеченность	<b>0,90</b>	<b>0,81</b>	<b>0,70</b>	<b>0,61</b>
Физическое самочувствие	0,67	0,68	0,41	0,59
Отвечает моим ценностям, имеет смысл	<b>0,93</b>	<b>0,71</b>	<b>0,65</b>	0,59
Польза, выгода для меня	<b>0,91</b>	<b>0,70</b>	<b>0,62</b>	0,50
Польза, выгода для других	<b>0,85</b>	0,63	0,42	0,56
Удовлетворенность жизнью в целом	0,78	0,58	0,42	0,48

Здесь видим доминирование показателей вовлеченности, смысла, эгоизма, а также самосовершенствования для мужчин и альтруизма для женщины. Показатель вовлеченности оказался и в данном случае существенным для всех испытуемых.

*Способ третий.* Для каждой переменной была вычислена общая сумма всех корреляций, после чего были выделены шкалы с наибольшей общей суммой.



Таблица 3.

**Сумма корреляций каждой шкалы со всеми остальными шкалами**

<b>Переменная</b>	Испытуемая Е.	Испытуемый К.	Испытуемый Р.	Испытуемый М.
Уровень сложности	3,28	3,90	2,86	3,86
Самореализация	6,52	4,43	3,33	<b>3,94</b>
Удовольствие	6,91	4,64	2,30	3,04
Самосовершенствование	6,78	<b>5,79</b>	<b>3,68</b>	<b>4,19</b>
Позитивные эмоции	6,88	4,72	2,50	2,46
Вовлеченность	<b>7,39</b>	<b>5,87</b>	<b>4,21</b>	<b>4,31</b>
Физическое самочувствие	5,67	<b>5,31</b>	2,82	3,72
Отвечает моим ценностям, имеет смысл	<b>7,55</b>	<b>5,55</b>	<b>3,52</b>	<b>4,31</b>
Польза, выгода для меня	<b>7,41</b>	5,01	<b>3,60</b>	3,31
Польза, выгода для других	<b>6,99</b>	5,18	2,71	3,36
Удовлетворенность жизнью в целом	6,48	4,63	2,84	3,64

Здесь также показатели по шкалам вовлеченности и смысла вошли в число максимальных у всех испытуемых. Недалеко от них находятся показатели самосовершенствования и эгоизма.

*Способ четвертый.* Выше отмечалось, что шкалы нашей анкеты отражают все основные теории современной позитивной психологии, с разных сторон изучающие понятие «счастье» (исключая лишь разного рода внешние признаки вроде уровня дохода или места проживания). Также известно, что 99% всех корреляций между шкалами

анкеты у наших испытуемых положительны. Поэтому мы провели факторный анализ, в котором был принудительно выделен только один фактор («счастье») и проверили, какие переменные имеют максимальные корреляции с данным фактором, тем самым в наибольшей степени соответствуя «природе счастья», включающего в себя и все остальные шкалы. Попутно отметим, что, наряду с приводимым здесь центроидным методом, мы также использовали метод главных компонент, что привело к сходным результатам у всех испытуемых.

Таблица 4.

**Матрица факторных нагрузок для факторного анализа (задан один фактор) – центроидный метод**

<b>Переменная</b>	Испытуемая Е.	Испытуемый К.	Испытуемый Р.	Испытуемый М.
Уровень сложности	0,39	0,53	0,51	0,49
Самореализация	0,80	0,61	0,60	<b>0,69</b>
Удовольствие	0,86	0,64	0,40	0,60
Самосовершенствование	0,84	<b>0,79</b>	<b>0,67</b>	<b>0,71</b>
Позитивные эмоции	0,85	0,65	0,44	0,59
Вовлеченность	<b>0,92</b>	<b>0,81</b>	<b>0,78</b>	0,41
Физическое самочувствие	0,70	<b>0,75</b>	0,50	0,65
Отвечает моим ценностям, имеет смысл	<b>0,95</b>	<b>0,79</b>	<b>0,64</b>	<b>0,93</b>
Польза, выгода для меня	<b>0,92</b>	0,68	<b>0,65</b>	<b>0,95</b>
Польза, выгода для других	<b>0,87</b>	0,70	0,48	0,34
Удовлетворенность жизнью в целом	0,80	0,65	0,50	0,41
<i>% объясненной дисперсии</i>	<i>0,68</i>	<i>0,48</i>	<i>0,33</i>	<i>0,41</i>

Как видим, и здесь на первом месте показатели по шкале смысла (для всех испытуемых), от которых немного отстают показатели шкалы вовлеченности, эгоизма и самосовершенствования.

*Способ пятый.* Поскольку мы исследу-

ем именно *счастье*, было решено провести аналогичный факторный анализ для *верхних* значений всех переменных, еще в большей степени ассоциирующихся с изучаемым понятием. Использование верхних квартилей всех шкал анкеты не позволило

выделить достаточное для статистического анализа количество ситуаций, поэтому мы решили взять «верхнюю половину» всех переменных. Коэффициенты корреляции верхней половины значений каждой шкалы

с «общим фактором счастья» приводятся в табл. 5. Также для каждого испытуемого указано количество ситуаций (N), по которым проводились вычисления.

Таблица 5.

**Матрица факторных нагрузок для факторного анализа (верхняя половина значений каждой переменной; задан один фактор) – центроидный метод**

Переменная	Испытуемая Е. (N=23)	Испытуемый К. (N=22)	Испытуемый Р. (N=16)	Испытуемый М. (N=21)
Уровень сложности	0,16	0,72	0,53	0,61
Самореализация	0,45	0,55	<b>0,85</b>	0,46
Удовольствие	0,61	0,73	0,16	0,60
Самосовершенствование	<b>0,84</b>	0,77	0,67	<b>0,72</b>
Позитивные эмоции	0,67	0,76	0,23	0,64
Вовлеченность	<b>0,72</b>	<b>0,88</b>	<b>0,84</b>	<b>0,81</b>
Физическое самочувствие	0,48	<b>0,82</b>	<b>0,75</b>	0,61
Отвечает моим ценностям, имеет смысл	<b>0,97</b>	<b>0,82</b>	<b>0,88</b>	<b>0,85</b>
Польза, выгода для меня	<b>0,92</b>	<b>0,81</b>	0,50	<b>0,85</b>
Польза, выгода для других	0,53	0,40	0,43	-0,54
Удовлетворенность жизнью в целом	0,33	0,55	0,59	0,37
% объясненной дисперсии	0,43	0,51	0,40	0,43

Как видим, и в «более счастливых» ситуациях корреляции шкал вовлеченности и смысла с фактором счастья достигают высоких значений и входят в число максимальных для всех испытуемых, а корреляции шкалы эгоизма – у трех из четырех. Также хорошо заметно уменьшение корреляций фактора счастья со шкалой альтруизма («Польза, выгода для других») в связи с ростом первого у всех испытуемых (сравните показатели по данной шкале в табл. 5 с табл. 4).

Итак, **результаты** проведенных исследований (особенно последнего) ясно показывают, что наибольший вклад в ощущение счастья вносят понятия вовлеченности, эгоизма, смысла. Они не только зачастую имеют максимальные количественные показатели у испытуемых, но и в наибольшей степени соответствуют тому конструкту, который все шкалы анкеты (с разных сторон каждая) определяют как счастье, причем по самым различным использовавшимся критериям. Из вышеприведенных таблиц видно, что в целом по выборке третьего исследования «смысл» и «вовлеченность» совсем ненамного опережают «эгоизм». Разумеется, для более обоснованных выводов нам потребуется большее количество испытуемых в будущем.

Мы в полной мере осознаем неоднородность трех выделенных понятий. Так, вовлеченность (самозабвение, интерес) можно трактовать как *состояние* (подобно,

кстати, и самому счастью). В то же время «эгоизм» и «смысл» представляют собой гораздо более абстрактные и достаточно размытые термины. Не исключено, что состояние вовлеченности индивида в ту или иную деятельность является отражением соответствия данной деятельности глубинным структурам личности, к которым относится эгоизм и смысл.

Шкала вовлеченности продемонстрировала свою значимость во всех трех исследованиях ESM. Приведем краткий перечень ситуаций, ассоциирующихся с *максимальными* показателями этой шкалы у разных испытуемых: выполнение парных упражнений на курсах психологии, прием гостей, написание научной статьи по теме исследования, хоровое пение в колонии перед заключенными (третья песня из пяти), игра в волейбол с приятелями обоего пола, включая иностранных граждан, встреча и общение с друзьями по учебе, тренировка на скалодроме, завершение (выигрываемого) судебного процесса. Как видим, ситуации не отражают рутинную повседневную работу, но и никак не могут быть отнесены к чисто гедонистическому отдыху. В большинстве случаев заметно некое сочетание интересного труда с интересным времяпрепровождением. Что ощущается наверняка в ситуациях максимальной вовлеченности – так это *наполненность* жизни, которую мы изначально включали в наше определение

счастья при конструировании теоретической модели.

Как отмечал И. Ялом в книге «Экзистенциальная психотерапия», смысл представляет собой побочный продукт вовлеченности [12]. Мы бы добавили, что верно и обратное: вовлеченность вполне может расцениваться как одно из следствий осмысленной жизни. Мы определяем вовлеченность как состояние глубокого погружения индивида в определенную активность, в идеале соответствующую его личностной уникальности в нашей модели личностно-ориентированной концепции счастья. Аналогично можно говорить о связи понятий «вовлеченность» и «эгоизм». Просим учесть, что в своей теоретической концепции мы рассматриваем зрелый *индивидуализм* как высшую форму развития эгоизма, что в немалой степени способствует обретению субъектом личностной идентичности и смысла жизни. Корреляции между шкалами смысла, вовлеченности и эгоизма оказались значимыми и положительными у всех участников двух последних исследований.

В то же время и остальные теории позитивной психологии, представленные другими шкалами, сохраняют свое значение (хотя, как видно из таблиц, и меньшее в целом в сравнении с вовлеченностью, смыслом и эгоизмом) для достижения счастливой жизни. Вероятнее всего, они способны появляться как следствие успешной реализации «большой тройки», так и сами по себе. Также отметим, что шкала «Удовлетворенность жизнью в целом» ни разу не подтвердила свои претензии на роль интегрального показателя счастья, ранее приписываемые ей некоторыми теориями позитивной психологии. Счастье по-прежнему остается комплексным конструктом, хотя теперь нам известны факторы, в наибольшей степени ассоциирующиеся с его природой.

Интересно, что все три главные шкалы не принадлежат в полной мере ни к гедонистическому, легкому счастью, ни к противостоящей ему «трудной», эвдемонической разновидности.

Отныне существующее в психологии представление о том, что человек для счастья обязан прожить *собственную*, а не чужую жизнь, является для нас не просто красивым лозунгом. Благодаря проведенным исследованиям оно получило абсолютно конкретное наполнение, ассоциируемое с

реализуемыми индивидом ценностями, получаемой от этого пользой и интересной жизнью в целом. И наоборот, скучная жизнь, в которой нет смысла и от которой нет пользы, может в полной мере расцениваться как *несчастливая*.

Отметим, что современное общество потребления идет неправильным путем: оно ассоциирует счастье с погоней за легкодоступными *удовольствиями* (в итоге ведущей к пресыщению и скуке), упуская при этом индивидуально-смысловое измерение.

Нам также теперь понятно, почему потоковые состояния ведут к подъему практически всех показателей счастья, исследованных в анкете ESM-2. Ведь поток характеризуется и вовлеченностью, и осмысленностью деятельности, и (эгоистическим) ощущением пользы от нее в результате самосовершенствования. Вслед за основными критериями, в наибольшей степени соответствующими, как мы теперь понимаем, природе счастья, подтягиваются и остальные характеристики данного состояния, представленные другими теориями в позитивной психологии.

Также очевидно, что все три основных показателя связаны с определенной *активностью*, повседневной деятельностью человека, поэтому популярные рассуждения и мечты о неземном счастье, которое вдруг посещает человека (подобно сказочному выигрышу в миллион долларов), остаются беспочвенными фантазиями. Соответственно, нельзя говорить и о заметной роли показателей, ассоциирующих природу счастья просто с позитивным *состоянием* (радостью, удовольствием, удовлетворением), как это традиционно считается.

Таким образом, отныне любой заинтересованный читатель, стремящийся сделать свою жизнь более счастливой, может для начала обратиться к поиску занятий, создающих максимальную вовлеченность (включенность, интерес, самозабвение) при их выполнении. Следующим шагом должен явиться поиск ответов на вопросы о своих сильных сторонах, внутренних ценностях, реализации которых способна принести пользу, выгоду, смысл. Подъем трех основных показателей (вовлеченности, смысла, эгоизма) явится «локомотивом» для всех остальных показателей. И тогда счастье, дверь к которому всегда открывается внутрь, будет улыбаться вам гораздо чаще.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Левит Л. З. Исследование компонентов «эвдемонии», «потока», «счастья» и «не-счастья» методом выборки переживаний (ESM). // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2012 в. Вып. 4 (6). С. 22-50.
2. Левит Л. З. Исследование основных понятий позитивной психологии с помощью методов выборки переживаний (ESM). // Современная зарубежная психология. 2013. №3. С. 19-44.
3. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья и «опросник ЗУЛУРЭГ» // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2012. Вып. 2 (4). С. 38-48.
4. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: краткая история // Психология и психотехника. 2012 б. №8. С. 78-86.
5. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: новая системная парадигма // Педагогическое образование в России. 2013. №1. С. 102-111.
6. Левит Л. З. Уникальный потенциал, самореализация, счастье. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2013 в.
7. Левит Л. З., Радчикова Н. П. Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследовании эвдемических и гедонистических компонентов субъективного благополучия // Экспериментальный метод в структуре психологического знания / отв. ред. В. А. Барабанщиков. – М. : Институт психологии РАН, 2012. С. 368-373.
8. Левит Л. З., Радчикова Н. П. Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика // Национальный Психологический Журнал. 2012. №2 (8). С. 81-90.
9. Леонтьев Д. А., Поддъяков А. Н. Публичные дебаты «Проблема зла и позитивная психология» на фак-те психологии ВШЭ, г. Москва [Видеозапись]. URL: <http://psy.hse.ru/positive/news/53018440.html>
10. Мюллер В. К. Большой англо-русский и русско-английский словарь. М. : Дом славянской книги, 2010.
11. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М. : Альпина нон-фикшн, 2011.
12. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М. : Класс, 2004.
13. Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation. 1937. New York: Henry Holt.
14. Barrett L.F., Barrett D.J. An introduction to computerized experience sampling in psychology// Social Science Computer Review. Summer 2001, Vol. 19, № 2. Pp. 175-185.
15. Conner S.T., Tennen H., Fleeson W., Barrett L. F. Experience sampling methods: a modern idiographic approach to personality research// Soc. Personal Psychol. Compass. May 1, 2009. № 3. Pp. 292-313.
16. Diener E., Biswas-Diener R. Happiness. Blackwell Publishing, 2008.
17. Haybron D. M. Happiness, Well-Being, and the Good Life: A Primer (ch. 2) // D. M. Haybron. The Pursuit of Unhappiness. The Elusive Psychology of Well-Being. Oxford : Oxford University Press, 2008. Pp. 29-42.
18. Haybron D. M. Happiness. // Stanford Encyclopedia of Philosophy. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://plato.stanford.edu/>
19. Hektner J.M., Schmidt J.A., Csikszentmihalyi M. Experience Sampling Method: Measuring the Quality of Everyday Life. Sage Publications, 2007.
20. Levit L. Z. Happiness: Person-Oriented Conception // International Journal of Advances in Psychology. Vol. 1. Iss. 3. November, 2012. Pp. 46-57.
21. Levit L.Z. Person-Oriented Conception of Happiness and Some Personality Theories: Comparative Analysis. // SAGE Open. January – March, 2014. Published 10 January 2014. Pp. 1-7.
22. Ryan R. M., Huta V., Deci E. L. Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia // Journal of Happiness Studies. V. 9, 2008. Pp. 139-170.
23. Waterman A. S., Schwartz S. J., Conti R. The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation // Journal of Happiness Studies. 2008. V. 9. Pp. 41-79.

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

УДК 159.922-057.875  
ББК Ю962.3

ГСНТИ 15.01.17; 15.41.35

Код ВАК 19.00.01, 19.00.05

### Леоненко Наталия Олеговна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: sfleo@mail.ru

## СМЫСЛОВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** жизнестойкость; инновационный потенциал; студенчество; ценностно-смысловая регуляция.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены результаты исследования и сравнительного анализа психологических структур жизнестойкости студентов педагогического и юридического вузов. Эмпирические данные интерпретируются в терминах ценностно-смысловой регуляции.

### Leonenko Natalia Olegovna,

Candidate of Psychology, Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## SENSE REGULATION IN THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF RESILIENCE OF PEDAGOGICAL HIGHER SCHOOL STUDENTS

**KEY WORDS:** hardiness; innovation potential; students; value-sense regulation.

**ABSTRACT.** This article presents the results of research and comparative analysis of psychological resilience of students of pedagogical and legal higher educational institutions. Empirical data are interpreted in terms of the value-sense regulation.

Социально-экономическая и духовно-культурная трансформация современного общества определяют высокую степень стрессогенности современной жизни. Неотъемлемой характеристикой современной ситуации является процесс *глобализации*, затронувший все сферы общественной жизни и систему образования (Болонская Декларация, 19.06.1999 г.). Глобальные преобразования всех сторон жизни российского общества и системы образования приводят к повышенным требованиям к ресурсам личности. Чтобы соответствовать требованиям инновационного общественного развития, необходимо иметь определенные личностные установки, качества и ценности, которые бы позволили полноценно участвовать в инновационных процессах – высокий потенциал самореализации, устойчивость по отношению к фрустрации, способность преобразовывать проблемные ситуации в позитивный опыт, готовность к изменению сложившихся поведенческих стереотипов, толерантность к неопределенности, развитую мотивацию к самосовершенствованию и инновационной деятельности и т. п. [2].

В научной литературе различные аспекты потенциала личности описаны через различные категории – «полностью функциони-

рующая личность» и «самореализация» (К. Роджерс), «самоактуализация» и «копинг» (А. Маслоу), «самоосуществление» (Ш. Бюлер), «воля к смыслу» и «авторство жизни» (В. Франкл), «отвага быть» (П. Тиллих), «психологическое благополучие» (К. Рифф) и др. В дальнейшем заложенные в рамках гуманистического направления понятия были операционализированы представителями разных психологических школ. В отечественной психологии проблема личностных ресурсов трактуется в терминах «субъектность» (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Е. А. Климов, О. А. Конопкин и др.), «копинг-стратегии» и «стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями» (А. А. Либин, Д. Амирхан, С. К. Нартова-Бочавер), «ресурсы совладания со стрессом» (Ю. В. Постылякова, Н. В. Тарабрина, С. А. Хазова), «личностный адаптационный потенциал» (А. Г. Маклаков), «инновационный потенциал личности» (В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский и др.), «жизнетворчество» (Д. А. Леонтьев), «стратегии саморегуляции личности» (А. К. Осницкий, В. И. Моросанова) и др. [3].

На наш взгляд, наиболее полно активная модель преодоления негативных воздействий отражена в понятии «*жизнестойкость*» («*hardiness*»), введенном Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди [9], отражающем индивидуальные способности личности к зрелым и сложным формам саморегуляции на экзистенциальном и психофизиологическом уровнях функционирования человека. В структуре жизнестойкости выделяют три взаимосвязанных установки:

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и Правительства Свердловской области, проект № 13-16-66024/14.

Статья публикуется по итогам международного симпозиума «Межкультурный диалог: на перекрестке наук», состоявшегося 22 января 2014 г. в Институте психологии Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург)

вовлеченность, контроль и принятие риска – определяющих способность личности трансформировать негативные впечатления в новые возможности и противостоять разрушительному влиянию стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности.

При анализе психологического содержания феномена жизнестойкости большинство отечественных и зарубежных авторов сходятся в признании ведущей роли *ценностно-смысловой сферы личности* (А. Маслоу, В. Франкл, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, В. Э. Чудновский и др.). На этом основании в качестве эмпирических коррелятов жизнестойкости мы рассматриваем *жизненные ценности и смысложизненные ориентации личности*. *Жизненные (терминальные) ценности* мы понимаем как высший уровень системы смысловой регуляции, определяющий вектор жизнедеятельности субъекта, развитие и устойчивость личности в критические периоды [3; 4; 5; 6; 7; 8]. Индивидуальная система ценностей и целей личности, выбранных личностью в качестве основополагающих, составляет *смысложизненные ориентации личности* [4; 8].

Исходя из вышеизложенного *смысловая линия* анализа жизнестойкости представляется для нас наиболее перспективной. В понимании смысловой регуляции жизнедеятельности мы исходим из основных положений деятельностного подхода о том, что качество реализуемой деятельности будет определяться именно внутренним планом, теми смыслами и ценностями, которые будут определять направленность активности и оценку ситуаций личностью. Связь устойчивости личности с особенностями смысловой регуляции прослеживается в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. И. Анциферовой, В. Ф. Ломова, Л. Г. Дикой, В. А. Пономаренко, В. Э. Чудновского и других ведущих отечественных психологов, определяющих зрелость личности через умение ориентироваться на определенные цели и осмысленность жизни. Дальнейший анализ смысловой регуляции жизнедеятельности можно найти в концепции смысловых образований личности (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, В. А. Петровский, Е. В. Субботский, А. У. Хараш, Л. С. Цветкова и др.) [3; 4; 8]. Рассмотренные концепции являются тождественными с точки зрения *движущей и регулирующей функции смысла в процессе жизнедеятельности индивида, оценки ситуаций и выбора стратегий реагирования*. Таким образом, жизнестойкость на уровне психологическом и деятельном будет определяться *системой ценностей и смыслов личности*, постоянным восхождением к высшим

ценностям бытия (С. Л. Рубинштейн), смысловым самоопределением личности (М. Г. Гинзбург).

Согласно концепции динамической смысловой сферы Д. А. Леонтьева [4], высший уровень системы смысловой регуляции представлен *ценностями*, определяющими смыслообразование по отношению ко всем остальным структурам. Раскрывая смысловую природу ценностей, автор определяет последние как *модель должного*, как *вектор желательного преобразования действительности*. Личностные ценности создают *перспективу развития личности*, образ будущего, одновременно обуславливая сегодняшнюю деятельность человека. Ценности ориентируют личность на реальное воплощение будущего через его представление, которое, в свою очередь, выполняет роль механизма развития личности (Д. А. Леонтьев), сохраняют устойчивость личности в момент кризиса нереализованности (Ф. Е. Василюк, Е. И. Головаха и др.) [4]. И напротив, несформированность ценностных ориентиров, их конкуренция порождает ситуацию неопределенности жизненного выбора, а следовательно, препятствует процессу личностного развития, снижает личностный потенциал.

Итак, теоретический анализ позволяет нам резюмировать детерминированность личности как субъекта жизни развитой *смысловой регуляцией*, которая характеризуется высоким уровнем общей осмысленности жизни, осознанием смысловых связей между событиями жизненного пути, внутренним локусом ответственности в реализации смысла жизни, насыщенностью и структурированностью ценностной системы как высшего уровня смысловой регуляции. Смысловая линия анализа феномена жизнестойкости позволяет рассматривать *ценности и смысложизненные ориентации* в качестве формирующих устойчивость и инновационный потенциал личности.

Одним из наиболее благоприятных и продуктивных в формировании жизнестойкости личности, является студенческий период, что обусловлено целым рядом факторов. *Во-первых*, студенческий период характеризуется повышенной стрессогенностью из-за наложения специфики образа жизни (информационный стресс, самостоятельный быт, необходимость совмещения работы и учебы и т. п.) на целый ряд закономерных кризисов студенческого периода (возрастной кризис; кризисы нереализованности, опустошенности, бесперспективности; кризисы профессионального обучения; внешние, глобальные, экзистенциальные, связанные с нестабильностью настоящего и неопределенностью будущего).

*Во-вторых*, социальная ситуация развития в юношеском периоде определяется задачами профессионального, социального и личностного самоопределения, успешность решения которых обуславливает качество и успешность дальнейшего развития, возможность полноценной самореализации в эпоху глобальных перемен.

*Третьим* аргументом актуальности изучения и развития жизнестойкости студентов является отсроченный политический, культурный и экономический эффект. Поскольку студенческая молодежь является носителем активной силы общественных изменений, а также потенциальной элитой общества, то способность молодого поколения продуктивно преодолевать жизненные трудности определяет потенциал государства в преодолении кризиса и дальнейшем развитии.

*Четвертый* аспект актуальности определяется благоприятными возрастными возможностями студенческого периода для развития жизнестойких стратегий и установок личности (активное стремление к осмысленности, выработка отношений к различным жизненным ситуациям и отношений к своим переживаниям этих ситуаций, активный поиск и освоение поведенческих и когнитивных стратегий преодоления трудных ситуаций жизни).

Учитывая изложенные выше социально-психологические особенности и возможности студентов, жизнестойкость может стать ключевым ресурсом эффективного совладания и позитивного всестороннего развития юношей в период их активного профессионального, личностного и социального становления.

Еще большую актуальность проблема жизнестойкости обретает для будущих педагогов. Жизнестойкость необходима будущим педагогам во избежание различных деструктивных изменений личности в результате профессионального выгорания, зачастую свойственного представителям именно данной профессии (Е. С. Асмаковец, С. В. Агафонова, Л. М. Митина, В. Е. Орел, Е. М. Семёнова и др.). В контексте профессионального развития жизнестойкость может быть рассмотрена как ключевой ресурс преодоления, определяемый способностью и готовностью субъекта заинтересованно участвовать в ситуациях повышенной сложности, контролировать их, управлять ими, уметь воспринимать негативные события как опыт и успешно справляться с ними [1; 7].

Несмотря на значимость проблемы жизнестойкости студентов и рост числа публикаций на эту тему, большинство исследователей рассматривает жизнестойкость в связи с проблемами адаптации-

дезадаптации, физического или психического здоровья личности. Существующие работы в основном раскрывают один из аспектов феномена жизнестойкости (возрастной, поведенческий, психофизиологический и т. п.) и направлены на профилактику последствий стресса. В психологической литературе отмечается дефицит исследований акмеологической специфики развития жизнестойкости. Авторская концепция развития жизнестойкости С. Мадди представляет собой концептуальную модель, которая нуждается в наполнении конкретным содержанием, актуальным для различных возрастных, профессиональных и других категорий испытуемых.

Таким образом, исследовательская проблема обусловлена *противоречием* между возросшим уровнем требований к личностным ресурсам молодежи и возрастными возможностями их развития в студенческий период – с *одной стороны* и дефицитом сведений о возрастной специфике содержания, эмпирических коррелят и условий развития жизнестойкости студентов – с *другой стороны*.

На основании теоретико-методологического анализа подходов к исследованию смысловой регуляции жизнестойкости в студенческий период мы предполагаем, что психологическая структура высокой жизнестойкости студентов определяется осмысленностью жизни, выраженными экзистенциальными установками, ценностью развития себя в профессиональной сфере.

С целью проверки выдвинутой гипотезы в период с февраля по май 2013 года в рамках магистерской диссертационной работы Т. В. Скрудзис нами проводилось эмпирическое исследование психологической структуры жизнестойкости студентов педагогического вуза. Наш исследовательский интерес сосредоточился на ценностно-смысловой регуляции в структуре жизнестойкости студентов педагогического вуза. Выборка была представлена студентами УрГПУ в количестве 84 человек, средний возраст испытуемых составил  $20 \pm 2$ , дифференциация по полу не учитывалась. Для того чтобы выявить специфику (либо универсальность) психологического содержания жизнестойкости будущих педагогов, мы сравнивали данные с аналогичными показателями в выборке студентов-юристов. В качестве контрольной выборки выступили студенты УрГЮА в количестве 88 человек, характеристики выборки идентичны основной группе.

В качестве методов и методик исследования были использованы.

1. *Тест жизнестойкости* С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Расказовой. Опросник включает в себя 45 пунк-

тов, направлен на измерение общего показателя жизнестойкости личности и входящих в ее состав экзистенциальных установок: вовлеченность, принятие риска и контроль.

2. *Тест смысловых ориентаций* Д. Леонтьева. Методика состоит из пяти шкал и общего показателя смысловых ориентаций, отражающих субъективное ощущение глубины осмысленности жизни. Опросник включает 20 симметричных шкал-вопросов, состоящих из пары альтернативных предложений, между которыми возможны семь градаций предпочтения.

3. *Морфологический тест жизненных ценностей* В. Сопова, Л. Карпушиной. Методика направлена на изучение ценностно-мотивационной структуры личности и состоит из 112 утверждений, каждое из которых испытуемому необходимо оценивать по 5-балльной шкале.

В результате психодиагностического обследования студентов и первичной обработки данных, к математико-статистическому анализу было представлено 24 шкалы. С целью сжатия исходной информации и извлечения наиболее значимых и скрытых связей между представленными переменными нами был проведен факторный анализ.

В результате факторного анализа были выделены двухфакторные структуры жизнестойкости студентов педагогического и юридического вузов. Для определения числа факторов использовался критерий отсеивания Кеттела, рассматривались переменные с нагрузкой более 0,7.

Итак, психологическая структура жизнестойкости студентов педагогического вуза включила в себя два фактора:

**1 фактор** (39% общей дисперсии) включает в себя следующие компоненты: «ценность – развитие себя» (0,901); «ценность – духовная удовлетворенность» (0,795), «ценность – активные социальные контакты» (0,811), «ценность – собственный престиж» (0,780), «ценность – достижения» (0,859), «ценность – материальное положение» (0,801), «ценность – сохранение собственной индивидуальности» (0,915), «сфера профессиональной жизни» (0,813), «сфера обучения и образования» (0,742), «сфера семейной жизни» (0,742), «сфера общественной жизни» (0,828), «сфера увлечений» (0,841), «сфера физической активности» (0,751).

Как видно из представленных переменных, фактор отражает стремление студентов педагогического вуза познавать свои индивидуальные особенности, постоянно развивать свои способности и другие личностные характеристики; студенты руководствуются морально-нравственными принципами, у них присутствуют как духовные потребности, так и материальные, устанавливаются бла-

гоприятные отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширяются межличностные связи, реализуется социальная роль; они стремятся завоевать свое признание в обществе путем следования определенным социальным требованиям, ставят перед собой цели в разных жизненных сферах и стремятся достичь их, у них преобладают собственные мнения, взгляды, убеждения, они защищают свою неповторимость и независимость.

Проанализировав содержание входящих в данный фактор компонентов, мы обозначили первый фактор как «**Развитие себя**».

**2 фактор** (31 % общей дисперсии) включает в себя следующие компоненты: «жизнестойкость» (0,902), «вовлеченность» (0,864), «контроль» (0,783), «принятие риска» (0,724), «осмысленность жизни» (0,945), «цели» (0,851), «процесс» (0,848), «результат» (0,871), «локус контроля Я» (0,833), «локус контроля жизнь» (0,787).

Проанализировав содержание входящих в данный фактор компонентов, мы обозначили второй фактор как «**Осмысленность жизни**». Он отражает стремление студентов педагогического вуза справляться со стрессовыми ситуациями через максимальное вовлечение в свою деятельность и получение от нее удовольствия, уверенность, что они могут влиять на результат деятельности и получать из этого опыт. Они осмысленно относятся к своей жизни, целеустремленные, воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, удовлетворены пройденным отрезком жизни, представляют себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле.

Психологическая структура жизнестойкости студентов юридического вуза включила в себя аналогичные факторы:

**1 фактор** (43% общей дисперсии) включает в себя следующие компоненты: «ценность – развитие себя» (0,906); «ценность – духовная удовлетворенность» (0,890), «ценность – креативность» (0,806), «ценность – активные социальные контакты» (0,790), «ценность – собственный престиж» (0,911), «ценность – достижения» (0,840), «ценность – материальное положение» (0,847), «ценность – сохранение собственной индивидуальности» (0,858), «сфера профессиональной жизни» (0,845), «сфера обучения и образования» (0,836), «сфера семейной жизни» (0,812), «сфера общественной жизни» (0,850), «сфера увлечений» (0,819), «сфера физической активности» (0,787).



Проанализировав содержание входящих в данный фактор компонентов, отметим, что они совпадают с компонентами первого фактора у студентов педагогического вуза (за исключением ценности – креативность), поэтому обозначим первый фактор также «**Развитие себя**».

**2 фактор** (33% общей дисперсии) включает в себя следующие компоненты: «жизнестойкость» (0,925), «включенность» (0,864), «контроль» (0,809), «принятие риска» (0,783), «осмысленность жизни» (0,930), «цели» (0,790), «процесс» (0,847), «результат» (0,896), «локус контроля Я» (0,816), «локус контроля жизнь» (0,886).

Проанализировав содержание входящих в данный фактор компонентов, отметим, что они совпадают с компонентами второго фактора у студентов педагогического вуза, поэтому обозначим второй фактор также «**Осмысленность жизни**».

Как видно из представленных данных, психологические структуры жизнестойкости студентов педагогического и юридического вуза являются идентичными по содержанию. За исключением того, что у студентов-юристов *развитие себя* во всех сферах и видах деятельности связано с ценностью *креативности*, что не зафиксировано в факторной структуре студентов-педагогов.

Идентичность факторных структур жизнестойкости студентов обеих групп позволяет рассматривать психологическую структуру жизнестойкости как *универсальную для студенческой молодежи*, независимо от специфики вуза. Следует отметить, что, несмотря на традиционное преобладание ценностей утилитарного характера в современном обществе, ценности наших респондентов отражают тенденцию *сдвига по вектору духовности* в направлении *полюса самосовершенствования, экзистенциальной свободы и ответственности* (это отражено в значимости показателей ценностей «развитие себя» и «собственная активность», установок на вовлеченность и ответственность).

Для подтверждения достоверности идентичности факторных структур был проведен кластерный анализ, который также показал, что переменные группируются в кластеры, отражающие характеристики *ценностной насыщенности и осмысленности жизни личности*. Все это позволяет утверждать выделенную нами психологическую структуру жизнестойкости как довольно стабильную, определяемую мерой

прилагаемых усилий по работе личности над собой и над обстоятельствами своей жизни, универсальную для данной социальной и возрастной категории.

С целью определения различий в факторных структурах жизнестойкости студентов педагогического вуза с высоким и низким уровнем жизнестойкости был выполнен сравнительный анализ идентичных характеристик структур посредством критерия Манна – Уитни ( $p \leq 0,05$ ).

В результате сравнения психологических составляющих жизнестойкости были выявлены следующие различия:

- вовлеченность выше в группе с высоким уровнем жизнестойкости;
- контроль выше в группе с высоким уровнем жизнестойкости;
- принятие риска выше в группе с высоким уровнем жизнестойкости;
- осмысленность жизни выше в группе с высоким уровнем жизнестойкости;
- цели выше в группе с высоким уровнем жизнестойкости;
- процесс жизни выше в группе с высоким уровнем жизнестойкости;
- результативность жизни выше в группе с высоким уровнем жизнестойкости;
- локус контроля «Я» выше в группе с высоким уровнем жизнестойкости;
- ценность – развитие себя выше в группе с высоким уровнем жизнестойкости;
- сфера профессиональной жизни выше в группе с высоким уровнем жизнестойкости.

Обобщая результаты сравнительного анализа, можно констатировать, что психологическая структура высокой жизнестойкости студентов определяется *осмысленностью жизни* (относительно прошлого, настоящего, будущего), *внутренним локусом контроля*, *выраженными экзистенциальными установками* (контроль, вовлеченность, принятие риска), *ценностью самосовершенствования в профессиональной сфере*.

Содержательно данная структура отражает высокий уровень развития ценностно-смысловой регуляции и может быть принята в качестве *идеальной модели* жизнестойкости студентов.

Таким образом, практическая значимость исследования определяется обоснованием направлений развития ценностно-смысловой саморегуляции как условия повышения жизнестойкости студентов на этапе профессионального обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2008.
2. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Томского гос. ун-та. 2009. № 235. С. 146-151.

3. Леоненко Н. О. Жизнестойкость личности студентов: этнопсихологический аспект: моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013.
4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003.
6. Логинова М. В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // Вестник Моск. ун-та МВД России. № 6. М., 2009.
7. Постылякова Ю. В. Ресурсный потенциал субъекта профессиональной деятельности // Психология человека в современном мире : мат-лы Всерос. юбилейной науч. конф., посв. 120-летию со дня рождения С. А. Рубинштейна. М. : Институт психологии РАН, 2009. Т. 4.
8. Рассказова Е. И. Динамика смысла в процессе совладания с тревогой // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) : мат-лы междунар. конф. / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2005.
9. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63, № 2.

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

УДК 81'246.2  
ББК Ш102.2

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.02

### **Лихачева Екатерина Валерьевна,**

ассистент, кафедра рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 149; e-mail: katrina2030@yandex.ru

#### **БИЛИНГВИЗМ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ КОММУНИКАЦИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** билингвизм; самореализация; коммуникативная компетенция; коммуникация; межкультурная коммуникация.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается роль билингвизма, или владения одним и более иностранными языками, в процессе самореализации, успешной реализации индивидом своих потребностей и желаний, в условиях интеграции современного мира и возрастающей в своем значении межкультурной коммуникации.

### **Likhacheva Ekaterina Valerievna,**

Assistant Lecturer, Department of Advertising and Public Relations, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **BILINGUALISM AS CONDITION OF SUCCESSFUL SELF REALIZATION OF A PERSON IN THE MODERN WORLD OF COMMUNICATIONS**

**KEY WORDS:** bilingualism; self-realization; communicative competence; communication; cross-cultural communication.

**ABSTRACT.** The article reveals the role of bilingualism or multilingualism in the process of self-realization, successful realization by an individual of his needs and desires, in the era of the modern world integration and cross-cultural communication growing in its value.

**В** современном быстро меняющемся и многогранном пространстве, во время рассвета глобализации, в эпоху развивающихся и расширяющихся межкультурных коммуникаций знание одного или двух иностранных языков является не просто показателем ума и образованности, а необходимостью, причем для каждого. С ошеломляющими темпами развития экономики, технологий и даже культуры все стремятся к изучению иностранных языков.

В мире осталось мало мест, где люди сталкиваются за свою жизнь всего лишь с одним – своим родным языком. Телевидение, СМИ, Интернет проникают повсюду, а вместе с ними и иноязычные формы общения. Люди путешествуют, мигрируют, пытаются приспособиться к новой обстановке, понять особенности жизни в других местах.

Основной причиной, которая побуждает многих изучать иностранный язык, скорее всего, можно назвать профессиональное требование: командировки за границу, переговоры и конференции с иностранными партнерами, международные проекты. Для работы в определенных сферах необходимо знание иностранных языков, прежде всего международных, таких как английский.

Знание иностранного языка является социальным преимуществом. Стоит отметить, что иностранец, с которым ведется беседа – на профессиональном, деловом уровне или же в непринужденной обстановке на общие и личные темы на родном

для него языке, – будет поражен и впечатлен вашим знанием языка, что не может не отразиться на успешности и эффективности такого диалога, и соответственно, это вызовет профессиональное и социальное удовлетворение.

Изучение и знание иностранного языка может быть одной из высших личностных целей, для достижения которой понадобится немало терпения и выносливости, и когда она будет достигнута, удовлетворение, полученное и от самого процесса изучения и от результата, ни с чем не может сравниться.

Существуют также доказательства того, что процесс изучения иностранного языка способствует развитию умственных способностей в целом. Изучение иностранного языка требует запоминания и понимания нескольких тысяч новых слов и понятий, в результате чего мозг получает хорошую тренировку.

Интернет (и другие средства массовой информации и коммуникации тоже) для индивида, знающего один иностранный язык и более, становится в 11 раз шире. Объем англоязычного Интернета в 10 раз превышает объем русскоязычной части. Знание одного английского языка уже дает возможность действовать и самореализоваться в новых и ранее недоступных направлениях.

Зная язык, можно смотреть фильмы и читать книги в оригинале, наслаждаясь ау-

тентичностью языка, замечательной игрой слов и, конечно, самобытным юмором, слушать, а не слышать, и понимать, о чем поется в иностранных песнях, и, как следствие, лучше прочувствовать саму музыку.

Нельзя не отметить, что владение иностранным языком является ценной и порой неотъемлемой частью багажа знаний путешественника, дает возможность взглянуть на другую культуру не только поверхностно, но и изнутри проникнуться ей, и поскольку одной из функций языка является аккумулятивная (собирать и сохранять информацию, свидетельства культурной деятельности человека), то постигая тонкости структуры и лексику языка как в процессе изучения, так и в процессе общения, мы многое узнаем и о самой культуре. И все же многие признают, что для путешествий не требуется углубленного изучения языков, и умения построить обыденную бытовую беседу, выразить свои мысли, не вдаваясь в детали, весьма достаточно.

Всем свойственно стремиться создать семью, заполучить высокооплачиваемую должность, много путешествовать и просто наслаждаться жизнью. У каждого человека свои амбиции, и неважно, с чем они связаны. Каждый стремится занять свое место в этом мире, реализоваться в карьере, профессии, межличностных и семейных отношениях, в творчестве, путешествиях и т. д. А изучение и овладение иностранными языками – это одно из условий, предпосылка успешной самореализации личности во многих из вышеперечисленных направлениях и сферах жизнедеятельности. Реализовать себя или самореализоваться значит «осуществить» себя, достигнуть желаемых целей, добиться необходимых результатов, успеха [1, с. 12]. Самореализация – это всегда позитивная жизнедеятельность, связанная только с его продуктивным самоосуществлением [1, с. 15]. Самореализация является результатом воспитания личности. Человек ощущает себя реализованным в жизни, когда его личностные амбиции удовлетворены, включая полученное образование, служебное положение, творческую состоятельность и пр. [4, с. 253]. Удовлетворяя базовую потребность в самореализации в различных видах деятельности, каждый преследует свои личные цели, находит свое место в обществе, в мире профессий [5, с. 78]. А изучение и знание иностранного языка позволяет расширить свое «пространство» самореализации.

Знание и успешное использование человеком не только родного, но и иностранного языка означает, что он двуязычен; соответственно, знание двух и более иностранных языков – свидетельство мульти-

лингвизма. Билингвизм (лат. *bi* – два, *lingua* – язык) – это двуязычие, т. е. владение человеком или народом двумя языками, обычно первым – родным, вторым – приобретенным. Двуязычный человек способен попеременно использовать два языка в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается [3, с. 73].

Четких критериев в определении билингвальности нет. Так, одни лингвисты, в большей мере представлятели западных школ, расценивают билингва как человека, имеющего возможность использовать два языка или более в процессе построения любой минимальной повседневной беседы, в то время как другие склонны предъявлять значительно большие требования к определению двуязычного человека: билингвальным его можно назвать тогда, когда он в равной степени способен разъясняться на двух (родном и иностранном) языках и мгновенно и без потери логики переключаться с одного на другой язык в потоке речи. Тем не менее, исходя из общности определений, можно выделить объективный показатель способности человека к билингвизму – это коммуникативная компетентность, выражающаяся в уместности высказываний, наличии основных коммуникативных навыков, знании культурных норм, традиций, приличий и средств коммуникации, вербальной и невербальной, присущих национальному менталитету носителей языка.

По данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что около 70% населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками. Очевидно, что такое обширное распространение явления билингвизма объясняется развитием международных отношений и процессом глобализации.

В настоящее время во многих странах иностранные языки входят в образовательный минимум школьных и вузовских программ подготовки. Также знание иностранного языка делает профильное обучение более эффективным. Соответственно, современная система образования должна быть причастна к решению задачи самореализации личности, а высшие учебные заведения – готовить специалистов с активным отношением к многоплановой и межкультурной коммуникативной действительности [6, с. 41].

Знание нескольких иностранных языков сегодня необходимо, особенно при работе с зарубежными партнерами или с иностранными средствами массовой коммуникации и информации. Во время заграничной поездки знание языка может намного упростить отдых и дает возможность глубже проникнуться культурой страны и народа.

По разным подсчетам в мире насчитывается до 7000 языков, однако лишь несколько десятков из них имеют мировое значение или используются официально. Организация «SIL International» разрабатывает и издает справочник по языкам мира. Это издание носит название «Ethnologue». По данным этого справочника, языки мира ранжируются по количеству человек, разговаривающих на нем: 1) китайский язык (а именно мандаринский диалект) – более полутора миллиардов человек разговаривает на нем в Китае, Сингапуре, Малайзии и на острове Тайвань; 2) испанский – общее количество носителей 329 миллионов в Испании и Латинской Америке; 3) английский – 328 миллионов; 4) арабский – 221 миллиона носителей в более чем 57 странах; 5) язык Хинди, распространенный не только в Индии, но и на Фиджи, в Пакистане, и в мире насчитывается 182 миллиона носителей этого языка; 6) бенгальский; 7) португальский; 8) русский; 9) японский; 10) немецкий.

Востребованность того или иного языка определяет место в мировой экономике той страны, где говорят на определенном языке. Языки, находящиеся в первой десятке рейтинга, являются как самыми популярными, так и самыми востребованными [2].

Однако стоит отметить, что список самых распространенных и рейтинг наиболее востребованных языков мира не совпадают. Несомненно, наиболее популярным и универсальным языком является английский, скорее всего, благодаря простоте строения, многогранной вариативности и лаконичности высказываний. Тем не менее, в число наиболее востребованных попадают языки в зависимости от мирового значения, простоты изучения и полезности для отдельного человека. Итак, первое место занимает английский, лингва франка, который в той или иной степени понимает примерно треть населения мира; почти все международные деловые переговоры ведутся на этом языке, и во многих европейских странах в настоящее время английский необходим для получения хорошей должности. Второе место – испанский, который также является рабочим языком ООН и одним из самых простых языков для изучения. На третьем месте – китайский, несмотря на сложность произношения и многочисленные иероглифы, поскольку вполне возможно, что в ближайшем будущем Китай – это новая мировая сверхдержава с населением более 1,3 млрд человек, развитой экономикой и многотысячелетним культурным наследием. Русский тоже относится к самым востребованным языкам мира и занимает четвертую позицию; на нем говорит около 250

млн. человек в Евразии, к тому же русский – язык литературы, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского. Завершает пятерку самых востребованных языков мира арабский: на нем говорят порядка 400 млн. человек, на нем написан Коран, и в последнее время арабский язык приобрел огромное значение для мировых переговоров, связанных с энергетикой или безопасностью. Далее следуют французский, португальский, японский, турецкий, немецкий, корейский и итальянский языки.

Подводя итоги, можно сказать, что языки изучать не просто важно, а жизненно необходимо. Какой язык выбрать – личное дело каждого. Но какой бы язык ни был выбран, изучая что-то новое, человек познает самого себя, реализуя свои амбиции и желания.

Таким образом, билингвизм, или владение помимо родного иностранным языком, как социальное явление приобретает все большее значение и является неотъемлемой частью информационного общества. Дальнейший прогресс человечества зависит от накопленной информации, от того, как ее использует современное поколение, в первую очередь, студенты вузов – будущие руководители, специалисты, ученые; а билингвальное обучение становится в настоящее время неотъемлемой частью образования. Знание и владение иностранными языками дает возможность человеку реализовать свой накопленный потенциал в любом выбранном направлении. Изучение второго языка – залог успешной карьеры квалифицированного и компетентного специалиста, который востребован на рынке труда, способного к эффективной работе по приобретенной специальности на уровне мировых стандартов. Билингвизм – залог успешности реализации одной из основных потребностей индивида – коммуникации, причем коммуникации за пределами родной страны в том числе, что актуально для современного мира со стремительно развивающимися международными отношениями, которые ведут к тесному взаимодействию различных культур и цивилизаций.

Мотивы, побуждающие изучать иностранные языки, разнятся и варьируются в своем многообразии. И утверждение, что «билингвизм – это условие успешной самореализации личности в процессе межкультурного общения», весьма субъективно. Тем не менее, вопрос о необходимости изучения иностранных языков и обучения им остается открытым, поскольку для одних – это вынужденная мера, для других – это реализация самого себя с последующим явно выраженным удовлетворением как от самого процесса, так и от достигнутых результатов.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Байлук В. В. Сущность самореализации личности и ее структура // Педагогическое образование в России. 2011 г. № 4. С. 12-17.
2. Кондрашова Э. Рейтинг востребованных языков мира. URL: <http://myfashionmind.com/rejting-vostrebovannyx-yazykov-mira>.
3. Лихачева Е. В. Кто такой «билингв»? Сопоставление понятий в российской и западной лингвистике // Современные научные исследования за рубежом : сб. мат-лов IV науч.-практ. конф., 13 мая 2013 г. С. 72-75.
4. Педагогический энциклопедический словарь. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003.
5. Тихомирова Е. И. Самореализация школьников в коллективе : учеб. пособие. М. : Академия, 2005.
6. Химичева С. А. Коммуникативная самореализация будущих специалистов социальной сферы в процессе изучения иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 41-44.

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

УДК 371.31  
ББК 4424

ГСНТИ 15.01.07

Код ВАК 19.00.01

**Онучина Анастасия Владимировна,**

преподаватель, кафедра педагогики, психологии и управления образовательными системами, аспирант кафедры педагогики, Вятский государственный гуманитарный университет; 610046, г. Киров, ул. Р. Ердякова, д. 23/2; e-mail: anastasiya.onuchina@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** субъектность; формальное образование; неформальное образование; модернизация образования; мультисенсорный подход; социальный опыт; субъектный подход; познавательный опыт; метапрограммы; образовательная мобильность.

**АННОТАЦИЯ.** Сегодня невозможно отрицать роль и значение знаний, умений и навыков в информационном сфере, но они не должны приобретаться в ущерб знаниям, умениям, навыкам в сфере реального производства реальной жизни. Приоритетными остаются вопросы гармоничного развития личности ребенка, его творческих способностей, опоры в обучении и воспитании не только интеллект, но и на чувственный опыт ребенка, его двигательную активность. В России постепенно складывалась система подготовки учителей начальной школы к обучению. Ее особенностями являлись: акцент на овладение школьными программами, основное изучение теоретических, методических и технологических вопросов, разнообразие практических работ. Личность учителя также играет важную роль в развитии детей как членов общества. Ведущая роль учителя выражается в том, что он несет полную ответственность за организацию учебного процесса, то есть за определение целей, структуры и проведение каждого урока. Это так называемые общепрофессиональные функции и общепедагогические функции.

**Onuchina Anastasiya Vladimirovna,**

Lecturer, Department of Pedagogy, Psychology and Management of Educational Systems; Post-graduate Student, Department of Pedagogy, Vyatka State University of Humanities, Kirov, Russia.

**DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION**

**KEY WORDS:** subjection; formal education; non-formal education; modernization of education; multisensory approach; social experience; subject approach; metaprogram; education mobility.

**ABSTRACT.** Nowadays it is impossible to deny the role and importance of knowledge and skills in information sphere but they should not be acquired at the expense of knowledge and skills in production or real life. The issues of harmonious development of the personality of the child, of his/her creative abilities, of teaching and upbringing based not only on the child and his kinesthetic activity remained priority. In Russia a system of training of elementary school teachers was gradually forming. Its features were an emphasis on mastering school programs, thorough study of theoretical, methodical and technological issues, and diversity of practical work. This is also supported by the influence that his personality has on the children's development as members of society. The leading role of the teacher is given in the organization of the teaching and learning process, the definition of the goals for each lesson, its structure and organization. This is also related to the teacher's ability to successfully manage the teaching and learning process and his/her capacity to foresee the possible difficulties in the working process in order to prepare the children to overcome them.

Образование в XXI веке – это образование, ориентированное на предоставление равных возможностей всем учащимся и обеспечивающее индивидуальное развитие личности, субъектности обучающегося, восприимчивой к нововведениям, обладающей творческой инициативой, компетентностями, личности, способной взаимодействовать в контексте межкультурной коммуникации. В ФГОС последнего поколения, отвечающем на вопросы «что?» и «зачем?», сказано, что должно быть сформировано у выпускника в сфере его личностного развития: ценностные ориентации выпускников школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, соци-

альные чувства, личностные качества. В свою очередь личностные качества и образовательные мотивы являются обязательным условием для развития субъектности средствами системно-деятельностной педагогики. Требования ФГОС к личностным результатам с позиции формального образования предполагает, что школа должна работать с каждым учеником как с личностью, то есть индивидуально, но предметом анализа и оценки результатов такой работы должны стать данные массовых социологических исследований. С другой стороны, требования ФГОС к внеурочной деятельности с позиции неформального образования предполагают реализацию в пространстве образовательного учреждения нескольких

видов деятельности для обучающегося, таких как познавательная, исследовательская, спортивно-оздоровительная, коммуникативная, направленных на выявление и развитие природных задатков и способностей детей на основе интереса к науке, технике, культуре на пути постижения общечеловеческих ценностей. Несмотря на многообразие теорий личности, понятий и терминов, описывающих процессы становления личности в ее разнообразных проявлениях, в настоящее время и теоретики, и практики согласны с тезисом, определяющим, что быть личностью – это значит, во-первых, быть субъектом собственной жизнедеятельности (например, способность к жизненному самоопределению и самореализации), осознанно строить свою жизнь во взаимодействии с миром (например, способность к целеполаганию); во-вторых, быть субъектом предметной деятельности (например, усваивать надпредметную информацию в образовательном учреждении); в-третьих, быть субъектом деятельности общения (например, умение выстраивать учебный диалог, отвечать и задавать вопросы, умение воспринимать коммуникативную ситуацию).

Мы согласны с позицией В. А. Горского, Д. В. Смирнова, А. А. Горячева о том, что формальное образование – система государственных стандартов, неформальное образование – система совершенствования образовательных стандартов и приведения их в соответствие с изменившимся уровнем знания, педагогической практики с учетом личностно значимых общечеловеческих морально-нравственных ценностей. Известно, что неформальное образование в виде добровольных объединений менее регламентировано и более способно к построению и поддержке диалогических, субъект-субъектных отношений, где осуществляется взаимное освоение образовательных, профессиональных, культурных ценностей детьми и взрослыми как равноправными субъектами. Развитие субъектности в условиях формального и неформального

образования предполагает процесс качественных и количественных изменений обучающегося в познавательной деятельности, который связан с изменениями в структуре личностных результатов обучения, таких как образовательные цели, результаты и интересы. В результате чего происходят масштабные изменения в деятельности индивидуальных субъектов учебного процесса, иными словами изменяется структура педагогической и учебной деятельности.

К сожалению, многие работы по дидактике главным образом ограничиваются этим уровнем организации обучения. Для характеристики деятельности индивидуальных субъектов обучения применимы понятия «субъект», «деятельность субъекта», «позиция субъекта». В формальном и неформальном образовании выделяются ситуации взаимодействия и ситуации индивидуального действия. Ситуации взаимодействия – учитель и ученик, ученик и ученик, ученик и учитель, в данной структуре прослеживается коммуникативная сторона взаимодействия как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Ситуация индивидуального взаимодействия на примере монологического взаимодействия (суть самообразовательного взаимодействия) является показателем индивидуального стиля познавательной деятельности. Виды деятельности субъекта могут быть следующие:

- деятельность преподавания;
- деятельность учения;
- деятельность тьютора;
- деятельность по управлению учебным процессом;
- деятельность по формированию универсальных действий.

Для развития субъектности обучающихся в деятельностном режиме учитель использует следующие способы работы, которые предполагают развитие индивидуального познавательного стиля деятельности, целенаправленная и организованная педагогическая деятельность, учебная деятельность (см. таблицу 1).

Таблица 1.

### Способы организации деятельности

Индивидуальный стиль познавательной деятельности	Педагогическая деятельность	Учебная деятельность
Планирование шагов для достижения цели обучения	Помощь в составлении карты интересов	Работа с портфолио
Оформление результатов интеллектуальной собственности	Работа с папкой личных интересов обучающихся	Построение цепочки учебных действий
Создание особых психолого-педагогических условий	Построение цепочки учебных действий	Освоение образовательных программ разных уровней сложности
	Формы представления познавательного интереса	Оформление результатов интеллектуальной деятельности
	Включение в коммуникацию с целью понимания проблем обучающегося	
	Удовлетворение разносторонних потребностей обучающихся	



В данной классификации прослеживается функциональная направленность взаимосвязи формального и неформального образования. Основной функцией взаимосвязи формального и неформального образования являются гражданское воспитание, профориентация и допрофессиональная подготовка, обучение досугу, подготовка к самостоятельному решению семейно-бытовых проблем, формирование готовности к непрерывному образованию, развитию у детей природных задатков, склонностей, способностей в интересах личности, общества и государства. Результатом формального и неформального образования является достижение обучающимся определенного уровня образованности. Уровень образованности измеряется уровнем развития умений, действий, логических операций, возникающих в реальной жизни; поэтому возникает необходимость в новых моделях организации деятельности учащихся, нацеленных на индивидуальное развитие личности, смоделированных на основе системно-деятельностного подхода. Для педагога очень важно знать, что развитие личности в системе образования обеспечивается содержанием инвариантной основной образовательного процесса.

Для более качественного изучения вопроса развития субъектности нами были изучены различные школы формального и неформального образования, такие как:

- «Институт содержания и методов обучения» РАО г. Москва;
- научная школа «Вятский государственный гуманитарный университет» г. Киров;
- система неформального образования (А. М. Матюшкин, Д. Сикс);
- формальное образование (Г. С. Альтшуллер, В. А. Горский, А. И. Половинкин, А. Я. Пономарев, В. Г. Разумовский, А. В. Усова).

Нам близки научные позиции и интересы «Института содержания и методов обучения» РАО г. Москва, центральным направлением данной научной школы с позиции субъектного подхода является опыт различных видов деятельности (познавательной, исполнительской, творческой, коммуникативной). С учетом того, что субъектность определяется системно-деятельностной педагогикой, необходимо придерживаться как общедидактических, так и частнометодических подходов. В том случае если мы говорим об определенных изменениях в структуре личности в условиях формального и неформального образования, то следует обратить внимание на мультисенсорный подход. Общедидактический взгляд на изучение мультисенсорного подхода заключается в том, что он является одним из самых передовых методов обучения иностранному языку во всем мире.

В процессе мультисенсорного обучения учащиеся усваивают информацию, включая все чувствительные каналы восприятия. *Мультисенсорный подход* предполагает восприятие и передачу информации одновременно различными органами чувств. Под мультисенсорным подходом мы понимаем следующую технологию деятельности с позиции содержания социального опыта. Прежде всего она предполагает эмоционально значимую коммуникативную деятельность, стимулирование мыслительных процессов через использование нескольких органов чувств и коллективную деятельность в условиях реализации неформального образования с позиции воспитательного пространства образовательной среды.

Пошаговая технология *мультисенсорного подхода*:

- изменение привычных условий организации внеурочной или внеклассной деятельности (например, организация классного часа в кабинете информатики);
- целевая установка на деятельность (разноуровневые задания исходя из стартовых возможностей обучающихся), например, общая или типовая презентация с разноуровневыми, дифференцированными заданиями (заметки к слайду разные по содержанию деятельности в группах и парах);
- работа в парах по содержанию заданий;
- презентация результатов деятельности имеет следующую технологию (общая дискуссия, фронтальная работа по результатам работы в парах, работа в группе обмен мнениями ответы на вопросы участников дискуссии);
- самостоятельная деятельность в паре или индивидуально (рефлексия) – создание продукта деятельности – рефлексивный слайд – выводят на экран, поясняют результат своей работы.

Данный подход позволяет отследить формируемые общепознавательные и коммуникативные учебные умения: умение структурировать знания, умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме, смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели, свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей, умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста, составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и

диалогической формами речи в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими нормами родного языка. К формируемым личностным результатам с позиции мультисенсорного подхода относятся: ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях, знания моральных норм, умения выделять нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами.

В пошаговой технологии реализации мультисенсорного подхода мы обращаем внимание на самостоятельную деятельность обучающихся и целевую установку на деятельность, что предполагает развитие субъектности.

В свою очередь субъектный подход (Я. В. Горских, Н. А. Качалов, И. С. Якиманская, Е. В. Бондаревская, московская школа исследования) в образовании предполагает создание конкретных условий в образовательном пространстве, так например, средовые (И. Шваб – «четыре типовые составляющие одинаково значимых по своей важности: обучающийся, педагог, окружающая среда и деятельность») – эмоциональные коды (личностные смыслы на уровне реализации метапрограмм в образовании; установки на реализацию познавательного опыта в условиях формального образования) [1, с. 32]. Технология контекстного обучения (А. А. Вербицкий) предполагает, что выявляя критерии контекстного обучения, мы опираемся на рабочее представления критериев как оценочной шкалы показателей деятельности. Соответственно, выявляя критерии открытости образовательного пространства с позиции контекстного обучения, мы опираемся на следующие показатели открытого образовательного пространства:

- многообразие и вариативность образовательных предложений;
- реализация образовательных предложений в качестве ресурсов для построения индивидуальной образовательной программы.

Индивидуальная образовательная программа в соответствии с ФГОС предоставляет ученикам возможность формирования индивидуальных учебных планов, включающих обязательные учебные предметы и общие предметы для включения во все учебные планы. В индивидуальной образовательной программе необходимо соблюдать структуру процесса развития субъектности. Она состоит из пяти составляющих:

1) социально-деятельностная (перестройка структуры деятельностей и сообщества);

2) субъектная – культурное, личностное, трудовое (профессиональное развитие);

3) психическая (новые психические функции);

4) надпредметная (интеллектуальное, физическое, коммуникативное развитие);

5) предметно-деятельностная (овладение предметными действиями).

Для более качественной характеристики каждой из составляющих процесса развития субъектности зафиксируем различия.

1. Базовый слой представляет собой процесс освоения предметных действий. Это то, чему учим на предметных областях.

2. Второй слой развития, который мы называем надпредметным, имеет несколько составляющих – интеллектуальное, коммуникативное и физическое развитие ученика.

3. Третий слой – это психическое развитие, понимаемое как формирование новых психических функций. К более сложным относятся, например, самоконтроль, обращение к тем или иным интеллектуальным функциям, планирование своей деятельности, обращение к целостности в ситуациях конфликта.

4. Четвертый слой – субъектная развитие – совершается в контексте развития социально-деятельностного. Этот слой как и второй имеет несколько составляющих – культурное, личностное и профессиональное развитие. Цель его не способы осуществления конкретных действий, а универсальные формы деятельности.

5. Пятый слой – это социально-деятельностное развитие, состоящее в смене форм деятельности, типов ведущей деятельности, социальной структуры в сообществе учащихся.

В данной структуре процесса развития субъектности прослеживается общая схема формирования всех «самодействий»: сначала ученик выступает в качестве объекта действия, затем в качестве субъекта действия, и только после этого действие «замыкается» на самом себе и образуется «самодействие». Кроме того, мы придерживаемся того, что главной составляющей процесса развития субъектности является активность личности, что проявляется в способности ставить достижимые цели, реализовать свою программу, несмотря на обстоятельства, препятствующие достижению цели. Данная позиция порождает ценностно-смысловую готовность к продуктивной деятельности и способствует осознанию необходимости непрерывного самообразования, постоянной мотивации к обучению на про-

тяжении всей жизни. С нашей точки зрения, одним из ведущих видов деятельности в системе неформального образования является познавательная, направленная на развитие способностей детей на основе интереса к науке на пути постижения общечеловеческих ценностей [3, с. 128]. Формирование общечеловеческих ценностей в условиях формального и неформального образования имеет следующую структуру с учетом личностной культуры обучающихся:

- готовность и способность к нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению; реализация творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе непрерывного образования и универсально-нравственной установки – «становиться лучше»;

- способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, готовность нести ответственность за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата;

- трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей;

- осознание ценности жизни других людей, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности жизни, умение им противодействовать.

*Следовательно, требования к выпускнику школы должны быть следующими:*

- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;

- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;

- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;

- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;

- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказать свое мнение.

Мы считаем, что дальнейшее развитие теории и практики предполагает мониторинг, анализ и переоценку всего наработанного и зафиксированного в теории, методологии, технологии, методике формального и неформального образования, а также определение теоретических проблем, требующих оперативного решения.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Асмолов А. Г. Кризис современной педагогики // <http://www.eduhmao.ru/portal/dt>
2. Eurostat (Eurostudent Social Dimension and Mobility Indicators). 2009. P. 71-72.
3. Hornstein N., Lightfoot D. Explanation in linguistics. Lnd. : Longmen, 2010.
4. Hausdorff F. Dimension und ausseres Mass // *Matematische Annalen*. 1919. Bd. 79.
5. Maccoby E. E. The intersection of nature and socialization in childhood gender // *International Journal of Psychology: Abstracts of XXVII International Congress of Psychology*. Stockholm, 2000.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. В. Котряхов.

**Шлюндт Светлана Александровна,**

кандидат географических наук, доцент, кафедра туризма и гостеприимства, Факультет туризма и гостиничного сервиса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: alabay2010@mail.ru

**ЭКОЛОГО-АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ  
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** аксиология; ценностные основания развития личности; аксиосфера экологии; система ценностей; эколого-аксиологическая модель; континуальность.

**АННОТАЦИЯ.** Проведен анализ влияния биологических факторов на личностное развитие человека в современном обществе. Выявлена роль природной составляющей. Обозначены противоречия в системе «Природа – человек – общество». Обосновывается актуальность разработки модели систем ценностей личности в современном обществе.

**Shlyundt Svetlana Aleksandrovna,**

Candidate of Geography, Associate Professor of Department of Tourism, Faculty of Tourism and Hotel Service, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ECOLOGICAL AND AXIOLOGICAL FOUNDATION OF PERSONALITY DEVELOPMENT  
IN MODERN SOCIETY**

**KEY WORDS:** axiology; value foundations of personality development; axiosphere of ecology; eco-axiological model; system of values; continuity.

**ABSTRACT.** The article analyzes the influence of biological factors on the personal development of the individual in modern society. It reveals the role of the natural component and marks the contradictions in system «Nature-Man-Society». This research substantiates the relevance of developing a model the system of personal values in modern society.

**П**роцессы, происходящие в современном обществе, свидетельствуют о том, что экологические проблемы сегодня являются важнейшими глобальными мировыми проблемами, которые выявляют противоречия между социумом и природой. Они обусловлены избыточным антропогенным воздействием на окружающую природную среду.

Поведение человека в окружающем его мире является основным фактором, определяющим как существование планеты Земля в целом, так и условий жизни на ней человека. С одной стороны, природообразующая деятельность человека часто становится причиной необратимых негативных изменений, приводящих к возникновению опасных экологических ситуаций, таких как экологический кризис или экологическая катастрофа.

С другой стороны, человек за время своего существования на планете Земля создает свой мир идей и вещей, важнейшей частью которого является система ценностей как неотъемлемая часть духовной культуры. Опираясь на базу именно духовного богатства культуры, человек способен привести в равновесие мир природы и мир культуры. В результате взаимодействия окружающей природной среды и социума в общечеловеческой духовной культуре появляется новая составляющая – экологическая культура, которая представляет собой систему индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок и ценностей, касающихся взаимоотношения человека и природы [4, с. 113].

С ее помощью появится возможность изменить условия жизни на Земле к лучшему.

Человек – результат эволюции природы, так как имеет естественное происхождение и неразрывно связан с окружающей природной средой, живет и действует как любое другое живое существо. Он является создателем, носителем и потребителем духовных ценностей, которые природа без участия людей создать не может. Поэтому сущность каждого индивида включает качества и свойства как природные (биолого-физиологические), так и духовные (интеллектуальные). Таким образом, выделившись из животного мира, человек выступает как строитель и житель природного мира, важнейшей частью которого является экологическая культура (как часть духовной). Формирование человеческого общества является причиной и одновременно результатом развития культуры. Каждая личность в нем вбирает в себя важнейшие проявления экологической культуры общества и формирует свои эколого-культурные ценности. Эти ценности неотъемлемы от человеческого бытия и обусловлены сущностными качествами каждого человека, поэтому можно говорить о том, что происходит «включение» экологических ценностей в структуру сознания каждого индивида. Благодаря этому каждый житель планеты Земля воспринимает окружающий мир природы через призму сформированных у него эколого-аксиологических оснований.

Особенностью развития современного общества является отношение личности к

действительности. В сложившейся критической экологической обстановке каждый человек понимает, что само существование общества напрямую зависит от личностных качеств каждого.

Изучением вопросов, раскрывающих аксиологические основы поведения личности во взаимосвязи с окружающей природной средой, посвящены многочисленные исследования: В. И. Вернадского, Б. С. Гершунского, А. Печчеи, Н. Б. Крылова, В. Н. Слостенина, И. П. Миронова, Н. П. Худяковой, Е. В. Бондаревской.

Однако анализ литературы на данную тему позволяет сделать вывод о том, что наряду с определенными достижениями сохраняется немало спорных, нерешенных вопросов. Это обуславливает необходимость дальнейшей разработки направления. Поэтому цель статьи раскрыть основы формирования эколого-аксиологических аспектов личности в современном обществе.

Анализ осмысления условий личностного бытия человека позволяет в качестве ключевого понятия назвать ценностное отношение к окружающей природе, без которого существование и развитие личности невозможно [5, с. 47]. Взаимозависимость и взаимосвязь мира природы и человеческой личности выражается в том, что жизнь индивида определяется его развитием в окружающем мире природы, а существование биосферы определяется способностью личности реализовываться во всех сферах общественного бытия и нести ответственность за сохранение и развитие живой оболочки Земли. В современных условиях эта взаимозависимость усиливается, а проблема нравственного развития личности для сохранения человека, духовной культуры и природы в мировом пространстве становится все более актуальной [2, с. 95]. Наиболее важное воздействие на формирование ценностей личности и сохранение ее целостности оказывают природные (биологические) корни, той местности, в которой родился и вырос человек. Так как именно в пространстве природы происходит синтез экологических знаний в экологические ценности, в которых отражена сущность наиболее общих взаимосвязей и процессов в системе «Природа – человек – общество» [2, с. 98].

В настоящее время наблюдается крайнее обострение противоречий в системе «Природа – человек – общество». Важнейшими среди них являются:

- противоречие между развитием духовной сущности человека, благодаря которой происходит осознание ограниченности природных ресурсов, и постоянно растущими потребностями личности на достойную жизнь;

- противоречие между ценностью природы и высокими темпами экономического развития большинства стран мира, влияющими на экологическую безопасность на Земле (между экологической обстановкой и экономическим ростом);

- противоречие между теорией обучения и воспитания экологических ценностей и практикой в повседневном поведении и на производстве;

- противоречие между антропоцентрической основой образовательной системы и становлением экоцентрических отношений в современном обществе.

Разрешение этих противоречий предполагает формирование личности, ориентированной на природосообразную деятельность и воспринимающей окружающую нас действительность как вечную ценность.

На основе проведенного анализа выявления эколого-аксиологических оснований, влияющих на формирование и развитие личности в современном обществе, в его структуре могут быть выделены три пространственных уровня систем ценностей.

Первый уровень – пространство природы, которое является основой для формирования новых ценностей в процессе познания биосферы. На этом уровне происходит наблюдение процессов и явлений окружающей действительности, которые позволяют показать взаимосвязь человеческой деятельности и природных явлений. Раскрываются региональные экологические проблемы. Важнейшую роль в пространстве природы играют ценности, определяющие поведение каждого человека в природной среде. Это, прежде всего, ценности-цели и ценности-средства. Цели отражают основные направления воздействия на живую оболочку Земли, а средства определяют степень воздействия и уровень его необратимости.

Второй уровень – пространство человека. В рамках этого уровня каждый человек рассматривается как часть природы, и предполагается воспитание личности в единстве с природой. Отношения между живой природой и человеком выстраиваются на личной ответственности каждого человека. Основную роль на этом уровне будут определять ценности-взаимодействия, которые регулируют поведение каждой личности в биосфере.

Третий уровень – пространство социума. На этом уровне взаимоотношения между личностями выстраиваются на основании принципа гармонизации коэволюционного развития, генетически исходящего из принципа «благоговения перед жизнью» и принципа социальной ответственности каждого субъекта социума за решение возникающих экологических проблем любого уровня. Ос-

нову пространства социума составляют ценности, обеспечивающие необходимый уровень профессиональной и общественной деятельности. На этом же уровне происходит формирование еще одной подсистемы – подсистемы ценности знаний. Именно ценности экологического знания позволяют грамотно ориентироваться в окружающей информации, решать возникающие задачи на уровне современных научных знаний и технологий.

Все рассмотренные выше уровни являются частью аксиосферы экологии, которая представляет собой сферу общественной жизни, где происходит интеграция всей системы ценностных отношений к миру природы. В ней нашел отражение многовековой опыт взаимодействия людей с окружающей природной средой [6, с. 50].

Таким образом, названные группы ценностей взаимодействуют друг с другом и образуют своеобразную эколого-аксиологическую модель, имеющую континуальный характер, так как выделенные пространства дополняют друг друга, обеспечивая реализацию выделенных ценностей и функционирование аксиосферы экологии в целом. Континуальность модели проявляется также в том, что ценности, сформированные в пространстве природы, определяют ценности пространства человека, которые в свою очередь формируют аксиосферу экологии в современном пространстве общества. Предполагается, что данная модель может стать критерием принятия или непринятия вновь создаваемых ценностей взаимодействия как личности с окружающей природой, так и общества в целом.

Все системы ценностей, представленные в модели, находятся во взаимосвязи и взаимозависимости. При этом систему ценностей личности и систему общечеловеческих ценностей можно рассматривать как критерии сложной саморазвивающейся системы – всего общества.

Границы всех систем ценностей являются открытыми, т. е. ценности отдельных социальных субъектов могут оказывать влияние на ценностные системы на любом уровне. И наоборот, ценностные системы

социального уровня влияют на ценностные системы остальных уровней.

Показано, что в основе каждого пространственного уровня модели лежит эколого-аксиологическое основание, и системообразующим элементом каждой ступени является аксиосфера экологии как основа современного общества.

Анализируя основные составляющие эколого-аксиологическое моделирование в контексте личностного развития необходимо отметить, что расширять и укреплять аксиосферу экологии в современном культурном пространстве необходимо в двух основных направлениях, без которых невозможно ее существование и функционирование:

- создание новых ценностей в процессе познания окружающей природы и постоянно взаимодействия со всеми ее компонентами;
- процесс передачи наследия экологических ценностей от поколения к поколению.

Рассматривая концепцию эколого-аксиологического моделирования в контексте личностного развития, необходимо выделить важнейшую составляющую этого процесса – это усвоение ценностей, которое происходит в ходе обучения [3, с. 132]. В связи с этим необходимо создавать новую образовательную среду в каждом учебном заведении, которая позволит формировать у всех обучающихся в ходе образовательного процесса представление о включенности каждого как объекта природы, во все процессы, происходящие в биосфере и, как следствие, ценностное отношение к природе.

Таким образом, эколого-аксиологические основания развития личности в современном обществе представляют ее многоаспектность и многоуровневость. Они проявляются на всех этапах развития личности и на всех ступенях, выделенных в структуре современного общества. В современной кризисной экологической обстановке они определяют не только возможность и условия жизни на Земле всех живых организмов, но и само существование планеты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. *Философия образования : учеб. пос. для вузов.* М. : Флинта, 1998.
2. Коротун А. В. Педагогические условия реализации модели формирования правовой компетенции у будущих социальных педагогов // Педагогическое образование в России. 2012. №4.
3. Ларионова И. А. Проблемы интеграции в профессиональной подготовке социальных педагогов и социальных работников // Педагогическое образование и наука. 2008. №2.
4. Михеева Н. А., Жуков П. В. К вопросу об управлении процессом экосоциализации населения России // Современные исследования социальных проблем. 2010. № 1.
5. Худякова Н. Л. *Аксиологические основы поведения : учеб. пос. для вузов.* ЧГУ, 2011.
6. Шлюндт С. А. Основные направления функционирования аксиосферы экологии в современном геокультурном пространстве // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. № 4.

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

УДК 378.14+371.31  
ББК 4404

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.01

## **Анохина Галина Максимовна,**

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник, лаборатория «Научно-методический и управленческий анализ профессиональных затруднений педагогов», Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; 394043, г. Воронеж, ул. Березовая роща, 54; e-mail: anokhina.g@mail.ru

### **МОДЕРНИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ И ПЕДВУЗЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ситуационно-поисковые методы; методы диалогического общения; ситуации развития личности; дискуссионно-групповая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** Описана модель образовательного процесса, в которой реализуются условия и механизмы, требующие проявления и развития личностно-творческого потенциала учащихся. Условия и механизмы обоснованы закономерностями психологии развития человека как субъективной реальности, как личности, психологии формирования знаний, дидактики в построении учебного процесса.

## **Anokhina Galina Maximovna,**

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Senior Research Fellow, Laboratory of Scientific Methodological and Management Analysis of Professional Difficulties of Teachers, Voronezh Regional State Institute for Advanced Training of Educational Staff, Voronezh, Russia.

### **MODERNIZATION OF THE MODEL OF EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD**

**KEY WORDS:** case-search methods; methods of dialogic communication; the situation of the individual development; discussion-group activities.

**ABSTRACT.** The paper describes the model of the educational process, in which the conditions and mechanisms demanding the discovery and development of personal and creative potential of students are implemented. Conditions and mechanisms result from regularities of the psychology of child's development as subjective reality, as an individual, the psychology of knowledge and didactics in the construction of the educational process.

Федеральный государственный образовательный стандарт нацеливает школьное и вузовское образование на переход к личностно-центрированной модели образования от предметно-центрированной. Акцент делается на развитии личности, овладении учащимися универсальными способами учебных действий, умениями применять приобретенные знания на практике, овладении студентами образовательной компетентностью, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех дальнейших этапах образования, самообразования и жизни [6, с. 14-15]. Образовательный процесс должен строиться так, чтобы учащиеся, студенты получили опыт самоорганизации, самообразования, самостоятельного познания и решения жизненных ситуаций.

Способности к самостоятельности, самоорганизации, самообразованию так же, как и психологические функции, «не имеют самостоятельной линии развития, их развитие зависит от *общего развития личности*;

они не остаются только процессами, а *превращаются в сознательно регулируемые операции*, которыми *личность овладевает* и направляет на решение встающих перед ней задач. Психологические функции суть функции личности...» [7, с. 457]. Общее развитие личности включает развитие не только познавательной, но и ценностно-смысловой, потребностно-мотивационной, волевой, регулятивной, нравственной сферы. Это деление условно, личность целостна. Свойством целостности обладает и образовательный процесс, который формирует вышеперечисленные сферы и основан на ценностно-смысловой, регулятивной, познавательной, коммуникативной деятельности учащихся.

В настоящее время в системе педагогического образования существует предметно-центрированный, дисциплинарный подход: «Педагогические вузы готовят преподавателя, которого интересует лишь накопление суммы знаний, умений и навыков по предметам и формирование у учащихся «пра-

вильного» поведения посредством передачи, закрепления и воспроизведения его образцов. О педагогике и психологии, которую изучают на младших курсах, будущие учителя забывают. Непродолжительная педагогическая практика не пополняет и не развивает психолого-педагогических знаний и умений решать вопросы развития личности (интеллектуального, ценностно-смыслового, творческого), работать с личностными возможностями учеников» (Е. В. Бондаревская) [2, с. 77]. Придя в школу, учителя сталкиваются именно с психологическими и дидактическими проблемами.

Возникает вопрос о готовности педагогов к реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. «Сравнив содержание образовательных стандартов, программ с направлениями деятельности современного педагога и содержанием программ педагогического образования, мы обнаружим, что ничему подобному студента в педагогическом вузе не обучают или обучают лишь частично, фрагментарно, мало результативно. Дидактика носит предписательный, наставительный характер» [2, с. 76]. Не уделяется внимание внутренним механизмам, которые имеют неразрывную связь с психологией развития ребенка как субъективной реальности, как личности, психологией формирования знаний.

Практика показывает, что учителя со стажем педагогической работы, а также современные выпускники педагогических университетов не готовы к реализации задач, поставленных в Федеральном государственном образовательном стандарте. Об этом же свидетельствуют диагностические исследования готовности педагогов не только начальной школы, но и основной и средней общеобразовательных школ Воронежской области.

На курсах повышения квалификации учителя-слушатели занимаются проектированием научно обоснованной модели личностно ориентированного образовательного процесса, психологическую основу которого составляют фундаментальные теории: культурно-историческая теория развития личности, психологическая теория деятельности, теория детерминированности развития мышления человека, педагогическую основу – культурологическая теория содержания образования. Выясняется, что педагоги имеют весьма скудные представления об этих фундаментальных теориях, тем более об использовании их в практике обучения. Весьма поверхностны знания о концепциях личностно ориентированного образования.

Учитывая требования Федерального государственного образовательного стандар-

та, выявленные В. В. Краевским закономерности функционирования образовательного процесса и положения вышеперечисленных теорий, концепций личностно ориентированного образования, педагоги приходят к выводу о том, что ведущими принципами построения личностно развивающего образовательного процесса являются принципы целостности и адаптации, фундаментальности и системности, проблемности и личностно развивающего обучения.

Суть указанных принципов состоит в следующем: обеспечение единства содержания и процесса, личностная адаптация содержательных и процессуальных компонентов, формирование целостной научной картины мира с решением проблемы межпредметных связей на основе фундаментальных теорий, законов, понятий естественнонаучных и других дисциплин, создание ситуаций развития личности на уроке посредством проблемно-поисковых приемов, методов проблемного обучения и диалогического общения.

Личностная адаптация, единство содержания и процесса заключаются в том, что содержание образования личностно значимо для ученика, используемые методы, организационные формы, средства соответствуют потребностям человека в реализации субъектности, самостоятельного познания и любознательности, общения, самореализации, самоутверждения. Абстрактный характер изучаемых фундаментальных теорий, законов, понятий и их личностная отчужденность устраняются благодаря интеграции в предметный опыт личностно значимых ситуаций, опирающихся на личный опыт контактов с явлениями и процессами в природе, быту, человеческом организме, опыт взаимодействия с людьми («Гроза сопровождается громом и молнией; какие изменения в человеческом организме приводят его к гибели вследствие поражения молнией?», «После весеннего посева землю прикатывают катком, а летом ее рыхлят; зачем и почему совершают такие действия?», «Сегодня мы учимся писать письмо другу, в котором восхищаемся, удивляемся...» – тема «Правописание имен существительных в творительном падеже» и т. п.).

Личностный опыт – это опыт переживаний, связанный с потребностями (имеются в виду не биологические потребности), впечатлениями, чувствами, эмоциями, приобретаемый ребенком с рождением в нем личности в результате взаимодействия с людьми, наблюдений процессов и контактов в растительном и животном мире, быту, собственном организме. Наблюдения и контакты могут быть стихийными и организованными учителем на уроке, когда



учебный материал переживается, а не проходит.

С этих позиций интересно суждение И. С. Якиманской: «Учение не есть беспристрастное познание. Это субъективно значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса» [11, с. 24-25].

Единство содержания и процесса обучения состоит также в нацеленности содержательных и процессуальных компонентов на создание ситуаций развития личности на уроке, формирующих универсальные учебные действия в школе, личностные функции самостоятельности, самоорганизации, ответственности на занятиях и в школе, и в вузе.

Чтобы создать ситуации развития личности в образовательном процессе, педагог следует принципам личностно развивающего обучения (модифицированные принципы концепции личностного подхода В. В. Серикова) [10]:

- субъектная позиция ученика,
- приоритет смысла перед функциональным усвоением материала,
- связь смысла с реальностью собственной жизни ученика,
- личностная самоорганизация ученика,
- приоритетное внимание к самостоятельно добываемым выводам, смыслам, собственному видению проблем ученика,
- творчество ученика по отношению к изучаемым объектам (открытия, достижения),
- взаимодействие учащихся между собой и педагогом,
- востребованность личностной позиции в отношении к познаваемому,
- поддержка педагогом приоритетности образования в системе жизненных ценностей ученика, студента.

Педагоги формулируют принципы личностно развивающего обучения в дискуссионно-групповой деятельности после того, как прочитают и проанализируют рекомендованные работы классиков психологии, педагогики и современных ученых. В процессе дискуссии выясняется, что на уроке традиционной структуры с помощью объяснительных методов и педагогических средств реализовать эти принципы невозможно. В действующей модели школьного образования учитель не задумывается о том, представляет ли смысл изучаемый материал для ученика. Между тем, «если ученик не видит смысла в учебной работе, не понимает и не принимает задачи, поставленные учителем, то он действует по при-

нуждению, и действия его становятся формальными, а действия педагога будут обречены на безнадежный формализм» [7, с. 356] (под личностным смыслом понимается переживание учеником повышенной субъективной значимости изучаемого предмета, действия, события). «Реально действующий мотив», связанный с предметом изучения, не возникает. «Сдвиг мотива на цель» происходит, если изучаемый предмет представляет смысл и ценность для личности [5].

Внешние воздействия на мышление определяют результаты мыслительного процесса, лишь преломляясь через *внутренние условия ученика: психическое состояние субъекта, мотивация, отношение к задаче, его установка*, прошлый опыт, связанный с переживаниями, приобретенные знания, его способности [8, с. 142]. Усвоение знаний происходит в результате собственной мыслительной работы ученика, когда созданы внутренние условия для их освоения и использования. Начальным моментом мышления является *проблемная ситуация*, характеризующая психическое состояние субъекта, при котором у него возникает познавательная потребность в результате каких-либо противоречий [8].

Общение с взрослыми и сверстниками возбуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития; продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка [3].

Закономерности формирования понятий, изложенные в теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальпериним, педагоги встраивают в структуру урока.

Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и познанию, поисковые, эвристические, исследовательские методы из культурологической концепции содержания образования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, методы диалогического общения (С. А. Смирнов) воплощают в модели образовательного процесса, опираясь на вышеизложенные выводы ученых-психологов.

Спроектированная модель образовательного процесса реализуется на уроках-поисках, уроках-исследованиях (когда учащиеся ставят простейшие опыты), отличающихся от традиционного урока по структуре и типам обучающей деятельности учителя и учебной деятельности ученика. Ситуационно-поисковая технология образовательного процесса представляет собой алгоритм синхронных действий учителя и учащихся, каждый этап которого представляет деятельность ученика, движимую смыслом решения жизненной проблемы [1, С.78-85]. При этом решаются задачи, разви-

тия личности, универсальной учебной деятельности, формирования компетентности.

1. Мотивирующее начало. Учитель создает ценностно-смысловую ситуацию, задавая вопрос жизненно-практической направленности, связанный с темой урока. Учащиеся осознают смысл предстоящей учебной работы, в том числе для собственной жизни, ведущий к возникновению мотива. Реализуется личностная функция смыслообразования («Почему мы испытываем холод, выходя из воды после купания в реке?»). Ученики, основываясь на собственном опыте и знаниях, приобретенных ранее, отвечают, что идет испарение влаги. Но далее они затрудняются ответить на следующие вопросы учителя: почему понижается температура при испарении, как происходит процесс испарения).

2. Формулирование проблемы. Учитель создает проблемную ситуацию: выявляет вместе с учащимися невозможность ответа на вопросы с помощью известных им способов действия, знаний; побуждает к возникновению проблемы в сознании учащихся; конкретизирует формулировку проблемы, выдвинутой учениками. Учащиеся высказывают предположения о решении проблемы. Реализуется личностная функция субъективного отношения к миру и избирательности при выдвижении версий решения проблемы (Проблема: «Как происходит испарение, от чего зависит скорость испарения, почему понижается температура при испарении, вред или пользу приносит испарение для жизни?»).

3. Индивидуальная работа. Учитель создает ситуацию актуализации знаний и дефицита знаний, обуславливающего информационный запрос: дает задания с вопросами по пройденному и новому материалу, познавательным и жизненными проблемными вопросами, затронутыми на первом этапе урока. Учащиеся осуществляют действия, связанные с осознанием проблемы, цели и темы урока, выполняют задания по пройденному материалу, но не могут ответить на вопросы, содержащие новые знания, проблемные вопросы. Реализуется личностная функция целеполагания. Формируются регулятивные действия и познавательные действия.

4. Самостоятельный поиск информации, исследование. Учитель создает ситуацию «открытия» новых знаний учащимися, выступает в роли консультанта, сотрудника и партнера в совместной деятельности с учащимися. Учащиеся, осуществляя самостоятельные целенаправленные действия по открытию новых знаний в разных источниках информации, планируя исследование и выбирая инструментарий, анализируя,

приобретая исследовательские навыки, формируют регулятивные и познавательные действия. Реализуются личностные функции самоорганизации и самостоятельности (учащиеся проделывают опыт, устанавливающий зависимость скорости испарения от рода вещества, площади и т. д., самостоятельно делают выводы, недостающие сведения черпают из учебника и других источников информации).

5. Работа в малых группах. Учитель создает ситуации рефлексии, понимания изучаемого и принятия позиции другого: организует работу в малых группах, учитывает психологические качества детей. Учащиеся, обсуждая способы решения, оценивая и корректируя их, формируют регулятивные и познавательные действия, приобретают коммуникативные умения. Реализуются личностные функции самореализации, самооценки, умение отстаивать свою позицию.

6. Межгрупповая дискуссия. Учитель создает ситуации обсуждения проблемы, формирования коммуникативной культуры: описывает результаты своего решения задачи после выступлений представителей групп, уточняет выводы учащихся по решению проблемы. Учащиеся открывают для себя новый смысл и ценность обсуждаемой проблемы в интерпретации товарищей, учителя, пересматривают и корректируют свои взгляды и решения или аргументированно отстаивают правильность своей позиции (формируются познавательные и регулятивные универсальные учебные действия, связанные с необходимостью убедительно и коротко выстроить и изложить свое выступление). Реализуются личностные функции самоутверждения, ответственности при представлении решения своей группы, учащиеся приходят к убеждению в правильности собственных выводов, гражданской позиции.

7. Индивидуальная работа с практическим преобразованием учебных знаний. Учитель создает ситуации рефлексии изученного, становления образовательной компетентности: дает задания, связанные с анализом и практическим преобразованием новых знаний. Учащиеся, анализируя изученное, создают индивидуальный творческий продукт: таблица, схема, рисунок, эссе и др. Реализуются личностные функции самоопределения, саморазвития творческих способностей. Формируются регулятивные и познавательные действия: «внутренний план действий», обобщение, систематизация, классификация, умение применить предметные знания в жизненной практике.

Уроки-поиски включают этап самостоятельного поиска информации и самостоя-

тельное изучение нового материала без объяснения учителя. Объяснение учителя присутствует, но в другой форме на шестом этапе урока в межгрупповой дискуссии. Учителя, исходя из своего педагогического опыта, приходят к заключению, что такой подход зависит от уровней трудности изучаемого материала и развития учащихся, т. е. развития их мышления, приобретенных знаний, служащих необходимой предпосылкой для освоения знаний более высокого порядка. Учителя соглашаются с выводами о том, что готовые знания и способы действия учитель может дать на четвертом этапе урока после того, как учитель создаст для их продуктивного использования внутренние условия у учащихся. Готовые знания и способы решения становятся средствами дальнейшего движения мысли учащихся лишь в том случае, если учитель организует собственную работу мысли учащихся (С. Л. Рубинштейн) на первом, втором, третьем этапах урока.

Ситуационно-поисковый механизм обучения, основанный на моделировании ценностно-смысловых, проблемных, поисковых ситуаций, содержащих учебные и жизненно-практические проблемы, диалогическое общение учащихся и требующих проявления личностных функций ученика, а не только умения решать учебные задачи, развивает универсальные учебные действия [1, с. 86-88]. Учителя изменяют свою прежнюю убежденность в механистическом понимании процесса усвоения знаний учащимися, при котором знания, которые учитель передает ученику, просто проецируются в его сознание, «переносятся из головы учителя в голову ученика». В самом деле «человек доподлинно владеет лишь тем, что сам добывает собственным трудом» [9, с. 34].

В вузовском образовательном процессе, следуя обозначенным выше принципам, с

помощью системы таких ситуаций моделируется педагогическая профессиональная деятельность. При этом создаются возможности для интеграции знаний из разных дисциплин.

Итак, личностно развивающая и компетентно ориентированная направленность образования обеспечивается научно обоснованным преобразованием содержательных и процессуальных компонентов ныне действующей образовательной модели:

– содержание образования соответствует принципам фундаментальности и системности, запросам общества и государства, представляет смысл и ценность для личности, благодаря интеграции в него личностно ориентированных ситуаций, связанных с педагогической профессией, включающих опыт жизнедеятельности обучающихся – социально-экономические проблемы, общение с людьми, контакты с процессами, явлениями в природе, быту, человеческом организме;

– методы обучения ориентируются на приоритет методов диалогического общения, ситуационно-поисковых, исследовательских, проектных, на самостоятельную работу с источниками информации, обусловленных удовлетворением природных потребностей человека в общении, любопытстве, самостоятельном познании, развивающих способности к самообразованию, компетентности;

– поисково-эвристические организационные формы – занятия-поиски, занятия-исследования (уроки-поиски, уроки-исследования), деловые, ролевые игры, реализующие изначально присущие человеку субъектность, рефлексивное сознание, свободу творчества, развивающие способность к самоорганизации, преобладают по сравнению с традиционными формами.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Анохина Г. М. Технология развития универсальных учебных действий в основной и средней общеобразовательной школе. Воронеж : Научная книга, 2013.
2. Бондаревская Е. В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа // Педагогика. 2010. № 9. С. 76-77.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психолог. произвед. М. : Наука, 1983.
6. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования : доклад РАО / Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова и др. // Педагогика, 2008. №10. С. 9-28.
7. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М. : Просвещение, 1933.
8. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М. : Просвещение, 1958.
9. Рубинштейн С. Л. Психологические воззрения И. М. Сеченова и советская психологическая наука // Вопросы психологии. 1955. № 5.
10. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М. : Логос, 1999.
11. Якиманская И. С. Разработка технологий личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 24-25.

**Оспенников Андрей Анатольевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 42; e-mail: aaos1958@bk.ru

**Оспенникова Елена Васильевна,**

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

### СИСТЕМА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** современная образовательная среда; система источников учебной информации; виды учебной деятельности; методы обучения; обучение физике.

**АННОТАЦИЯ.** Представлена бинарная модель системы методов обучения. Основу данной модели составляют виды социальной активности человека, типология источников информации образовательной среды, способы учебной работы с этими источниками и содержание дидактической поддержки самостоятельной работы учащихся.

**Ospennikova Elena Vasilevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

**Ospennikov Andrey Anatolievitch,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

### SYSTEM OF TRAINING METHODS WITHIN THE FRAMEWORK OF MODERN CONCEPTS OF THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**KEY WORDS:** modern educational environment; the system of sources of educational information; the types of learning and cognitive activity; training methods; teaching physics.

**ABSTRACT.** The binary model of learning methods is presented in the article. The basis of its construction includes types of social activity, typology of educational environment information sources, methods of academic work with these sources and the content of the didactic support of pupils' independent work.

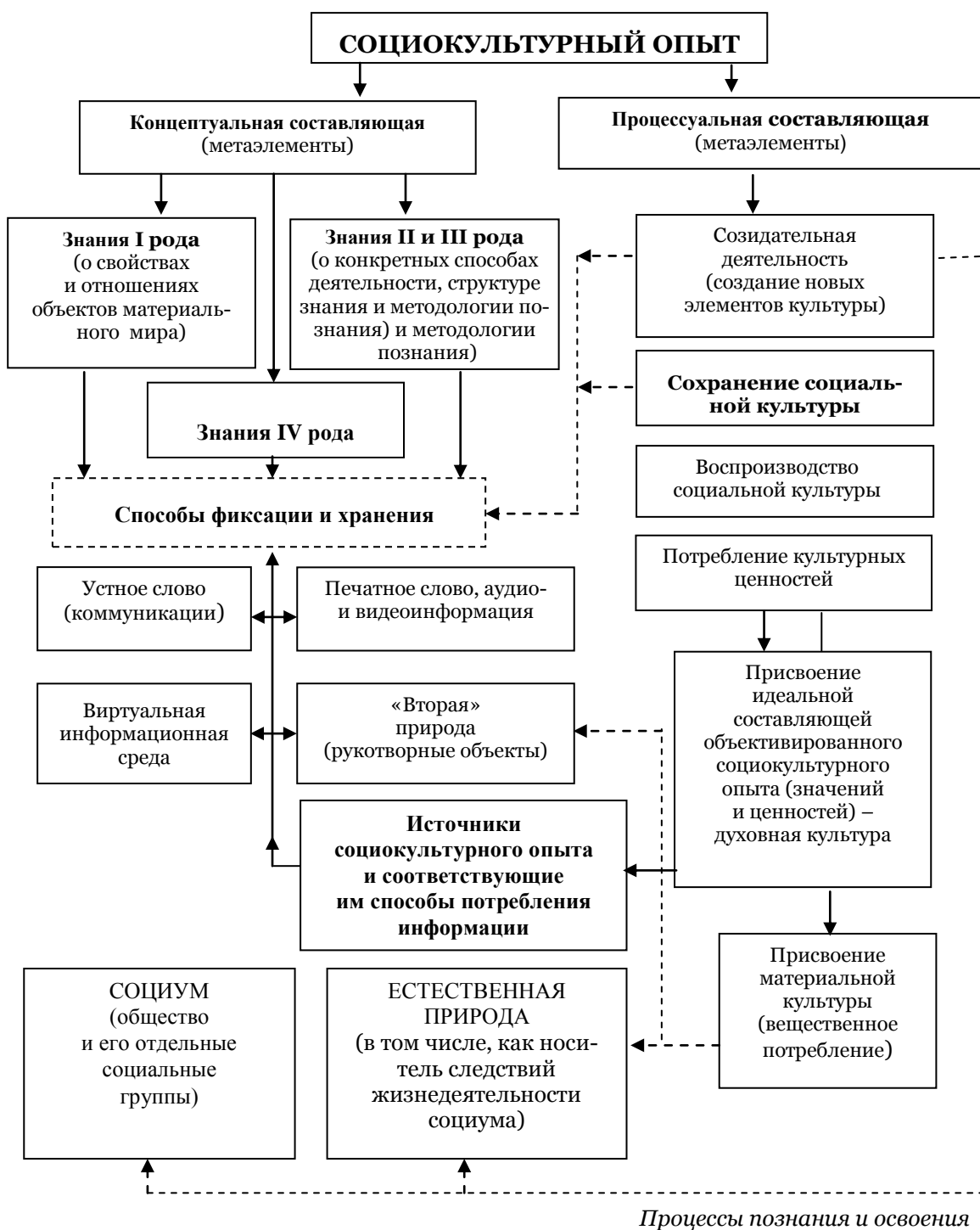
Современная образовательная среда является информационно насыщенной и структурно весьма сложной. В ней присутствуют *естественная информационная среда* и специально организованная *дидактическая среда* с адаптированными к возрасту учащихся источниками информации. Конечная цель создания и функционирования информационно-образовательной среды – подготовка учащихся к самостоятельному информационному взаимодействию с ее естественным информационным аналогом. Вывести школьника на уровень самостоятельной познавательной деятельности – это значит сформировать у него весь комплекс механизмов ее саморегуляции (*мотивационно-потребностную сферу, целеполагание, исполнение и самоконтроль*).

Процесс присвоения субъектом накопленного человечеством социокультурного опыта определяется как учение. Существует проблема классификации видов приобретаемого социального опыта и, соответственно, проблема определения видов учебной деятельности. Предпринимаются попытки определения оснований такой классификации,

рассматриваются вопросы дифференциации макро- и микрокомпонентов учения (Дж. Брунер, Л. С. Выготский, И. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, И. И. Ильясов, А. Н. Леонтьев, И. Лингарт, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Г. П. Щедровицкий и др.).

Представляет интерес построение классификации учебной деятельности максимально высокого уровня обобщения. Метауровень системного описания видов учения соответствует очень высокой степени абстракции, но чем «сложнее рассматриваемая система, тем по необходимости упрощеннее должно быть ее теоретическое описание... Хорошая теория сложных систем, должна представлять собой «хорошую карикатуру» на эти системы, утрирующую наиболее типические их свойства и умышленно игнорирующую все остальные – несущественные» (Я. И. Френкель).

Обратимся к анализу метасоставляющих социокультурного опыта (рис. 1). В его структуре можно выделить две составляющие – *концептуальную* (декларативную) и *процессуальную* (деятельностную или функциональную).



**Рисунок 1. Структура социокультурного опыта [9, с. 94]**

Концептуальная составляющая включает уже добытые человечеством знания. Это знания *первого рода* (о свойствах и отношениях объектов окружающего мира), знания *второго рода* (о конкретных способах деятельности) и знания *третьего рода* (о структуре накопленного знания и методологии познания). Содержание системы знаний 1-3 рода в значительной мере опре-

деляется спецификой сферы освоения окружающей действительности. Тем не менее, в данной системе для всех сфер проявления активности человека можно указать ряд общих элементов. К знаниям первого рода относятся *факты, понятия, законы, теории, картины мира*. Знания второго рода образуют наши представления о видовом составе человеческой деятельности и их

процедурно-операционных моделях (конкретных, обобщенных).

Метаструктура процессуальной составляющей социокультурного опыта достаточно сложна. Для определения видового разнообразия учебной деятельности целесообразно выбрать основания классификации.

**Первое основание** – это универсальные виды социальной активности человека, обеспечивающие созидание и развитие социальной культуры. Согласно данному основанию можно выделить: 1) деятельность по *обогащению* имеющейся социальной культуры (созданию новых ее элементов); 2) деятельность по *сохранению* и *воспроизводству* уже имеющихся культурных ценностей; 3) деятельность, связанную с *потреблением* элементов социальной культуры.

**Второе основание** – это *метаисточники* социокультурного опыта. К ним относятся:

- 1) естественная природа и общество;
- 2) «вторая» природа (рукотворные объекты – овеществленное знание);
- 3) среда коммуникации (общение);
- 4) книга, аудио- и видеозаписи;
- 5) виртуальная информационная среда;
- 6) игровая среда.

Игровая среда как источник информации выделяется с достаточной степенью условности, но не без причины. В данной среде представлены игровые компоненты всех прочих источников информации, и основанием для их объединения являются общие законы игровой деятельности [8; 9].

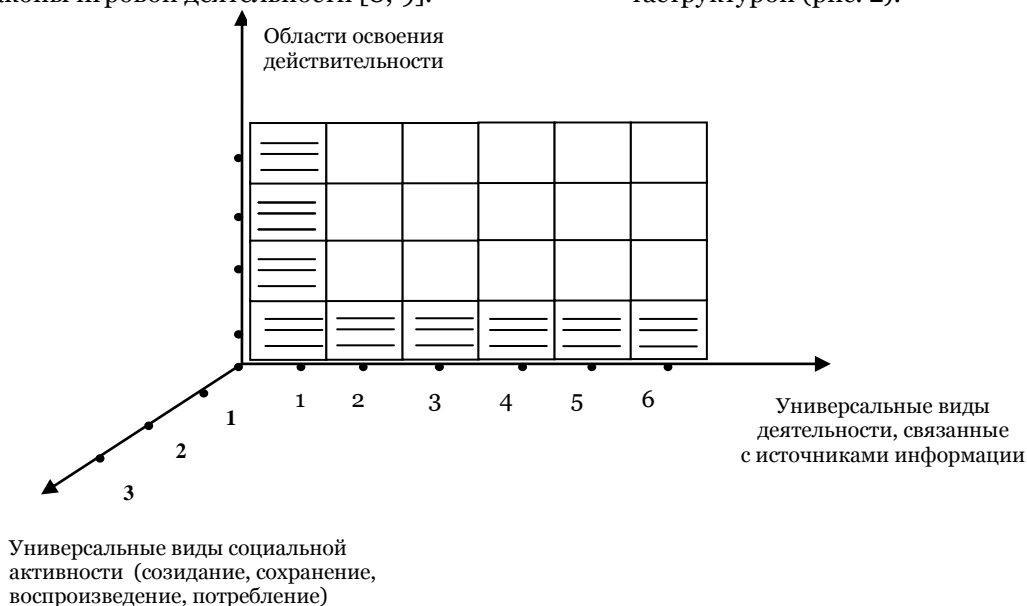
Следует отличать состав источников социального опыта, в которых представлено «готовое» знание и уже найденные человеком способы его фиксации и хранения, от состава источников информации, которыми располагает человек, пытаясь получить объективно новые знания об окружающем мире. Работа с источниками *первого типа* связывается с понятием «учение». К источникам *второго типа* относятся естественная природа и социум как объекты познания. Работа с этими источниками обеспечивает прирост культурных ценностей человеческой цивилизации – создание объективно новых элементов культуры. Это так называемое «*разумное научение*» (по А. Н. Леонтьеву).

Для каждого из источников информации могут быть определены характерные для них виды учебной деятельности, которые тоже можно определить как *универсальные*.

**Третье основание** – это области освоения человеком среды обитания: *научное познание, производство (труд), искусство, мораль*, а также «тонкая» структура каждой из этих сфер приложения социальной активности.

Проекция универсальных видов деятельности на конкретную область знания позволит построить систему видов учебно-познавательной деятельности школьников по каждому учебному предмету [9, с. 126].

Итак, все многообразие видов учебной деятельности определяется трехмерной метаструктурой (рис. 2).



**Рисунок 2. Трехмерная метаструктура социальной активности для определения универсальных видов учебной деятельности**

Является весьма значимой проблема построения *обобщенной бинарной модели системы методов обучения*, в которой были бы представлены все выявленные на сегодня типы источников информации, а также основные способы работы учащегося с этими источниками (методы учения). Данная система должна быть построена с учетом структуры социальной активности человека и, соответственно, структуры учения в конкретной области знания. В нее следует включить важнейшие способы дидактической поддержки учебной деятельности школьников (методы преподавания).

Опираясь на приведенные выше стратегические ориентиры в определении содержания деятельностной сферы учения, а также на ранее выполненные исследования в области теории и практики организации учебной работы школьников (Бугаев, В. И. Загвязинский, И. И. Ильясов, Р. И. Малафеев, В. В. Мултановский, П. И. Пидкасистый, И. Г. Пустильник, В. Г. Разумовский, А. В. Усова, Т. Н. Шамало и др.), мы попытались построить систему методов обучения для предметов естественнонаучного цикла (см. таблицу).

Система методов первого рода (*методы учения*) достаточно обширна. В ней представлены все метасоставляющие процессуальной компоненты социокультурного опыта (см. рис. 1). Методы второго рода (*методы работы преподавателя*) менее разнообразны. Данные методы можно разбить на две в известной мере альтернативные группы. К первой группе относятся лишь 1-й метод, а ко второй – 2-6-й методы (см. таблицу 1).

Метод учебных коммуникаций действительно стоит особняком, поскольку является по отношению ко всем прочим методам обучения в значительной степени пассивным. Основные функции обучаемого при использовании данного метода сводятся к восприятию, осмыслению и воспроиз-

ведению полученной информации (*вербальному или операционно-действенному*). Продуктивные элементы учебной деятельности этого вида еще очень малочисленны и существуют лишь в своей элементарной форме. Воспроизведение знаний и известных способов действий, в том числе отработка действий в типовых условиях, являются ничто иное, как внешний контроль (или *самоконтроль*) уровня осмысления и практического освоения обучаемым готового знания. Для этого метода характерно совпадение процедур *самоконтроля* и *внешнего контроля* результативности учения. Для всех прочих методов обучения (см. метаметоды 2-6) *процедура самоконтроля* встроена в *методологию деятельности* учащегося с данным источником информации и не совпадает по содержанию с традиционными внешними способами контроля качества учения.

При использовании методов обучения второй группы (*метаметоды 2-6*) позиции участников образовательного процесса совершенно меняются. Школьник активен, а учитель пассивен в информационном отношении. Активность преподавателя приобретает иные формы. Это активность *помощника* в информационном обмене, стимулирующего активность учащегося и поддерживающего развитие его познавательной самостоятельности. Анализ содержания методов преподавания показывает, что при всем разнообразии видов учебной деятельности детей с источниками информации способы дидактической поддержки учения по своей сути практически и н в а р и а н т н ы . Учитель должен при необходимости подготовить и предъявить учащимся тот или иной источник информации (или их некоторую совокупность), пробудить у детей желание приобретать знания, научить их самостоятельно добывать «зерна истины» и осваивать окружающий мир.

Таблица 1.

**Бинарная модель системы методов обучения  
(для предметов естественнонаучного цикла)**

<i>Методы первого рода</i>	<i>Методы второго рода</i>
1. Восприятие учебной информации в процессе коммуникации (от учителя, учащихся).	1. Подготовка и предъявление учебной информации (учителем, учащимися).
1. Восприятие информации о свойствах и отношениях объектов материального мира: <ul style="list-style-type: none"> <li>• научных фактах,</li> <li>• эмпирических понятиях,</li> <li>• эмпирических законах,</li> <li>• теориях (гипотезах) или их элементах.</li> </ul>	<p><b>Монолог</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• рассказ;</li> <li>• объяснение.</li> </ul> <p><b>Диалог</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обсуждение (беседа);</li> <li>• дискуссия;</li> <li>• полемика.</li> </ul>

2. <u>Восприятие объектов.</u>	<u>Демонстрация объектов</u> • объемных; • настенно-печатных; • кранных, включая экран монитора ЭВМ).
3. <u>Восприятие способа исполнения конкретной деятельности (образца исполнения ее процедурно-операционной модели):</u> • постановки опытов (наблюдений, экспериментов); • систематизации данных опытов; • обобщение данных, выявления закономерностей; • эмпирического объяснения и предсказания явлений; • элементов теоретического исследования (теоретического моделирования; теоретического объяснения и предсказания явлений), • работы с объектами “второй природы” (приборами, машинами, установками, инструментами); • элементов прикладной деятельности по изобретению и рационализации объектов “второй природы”; • работы с книгой, видео – и аудиозаписями (см. перечень видов деятельности); • работы с компьютером (см. перечень видов деятельности); • игрового поведения (см. виды игр)	Демонстрация образца деятельности (действий, операций) на основе ОМД [10].
4. <u>Воспроизведение информации</u> (реализация функции самоконтроля). 5. <u>Воспроизведение образцов деятельности</u> (реализация функции самоконтроля). 6. <u>Применение способа действия в типовой ситуации</u> (реализация функции самоконтроля).	2. <u>Контроль качества усвоения</u> Организация деятельности: • по воспроизведению информации ( <i>2-й тип ориентировки</i> ); • по воспроизведению образцов деятельности ( <i>2-й тип ориентировки</i> ); • по выполнению заданий в типовых ситуациях на основе обобщенной модели деятельности (ОМД); ( <i>4-й тип ориентировки</i> (см. учение о типах ориентировки в работе [13])).
II. Научное познание (учебный вариант) – учебное исследование	1. Подготовка и предъявление источника информации – моделирование учебно-исследовательской среды
1. <u>Выполнение опытов (наблюдений, экспериментов) – сбор научных фактов.</u> 2. <u>Эмпирическая систематизация научных фактов.</u> 3. <u>Обобщение научных фактов – выявление эмпирических закономерностей.</u> 4. <u>Эмпирическое объяснение и предсказание явлений природы</u> (решение качественных и количественных задач) 5. <u>Элементы теоретического исследования:</u> • анализ эмпирического базиса теории (элементы); • теоретическое моделирование (в частности, мысленный эксперимент, модельный компьютерный эксперимент); • теоретическое объяснение и предсказание явлений природы (в основном качественный уровень).	2. Организация учебного исследования на основе обобщенных моделей деятельности (ОМД) [9, с. 650]. <u>Уровни дидактической поддержки:</u> • организация проблемной беседы ( <i>2-й тип ориентировки</i> ), • включение учащихся в частично-поисковую деятельность (предъявление творческого плана, распределение поисковых функций, консультации) ( <i>4-й тип ориентировки</i> ), • включение учащихся в самостоятельное исследование по построению и реализации процедурно-операционной модели деятельности (ПОМД) на основе выявления обобщенной модели метода исследования или конкретизации известной ОМД ( <i>3-й или 4-й типы ориентировки</i> ); консультации преподавателя при необходимости.
III. Работа с книгой, аудио – и видеоматериалами	1. Подготовка и предъявление источника информации – учебного текста, аудио- и видеоматериалов.
1. <u>Работа с аппаратом представления учебного материала:</u> • анализ текста (выделение в нем главного, существенного; систематизация и обобщение информации; наглядная фиксация главного в содержании рациональными способами); • работа с символическим языком текста; • работа с фотоснимками, рисунками, схемами, таблицам, инфографикой. 2. <u>Работа с аппаратом ориентировки учебной книги:</u> • оглавлением; • аннотацией, предисловием, заключением; • предметным, именовым и др. указателями; • библиографическим списком; • словарями, глоссарием и пр. • системой приложений. 3. <u>Работа с аппаратом усвоения материала:</u> • примерами, отображающими опыт применения информации в решении	2. Организация самостоятельной работы с книгой, аудио- и видеоматериалами на основе ОМД [9, с. 642].  <u>Уровни дидактической поддержки</u> те же (см. п. II)



<p>конкретных задач;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• систематизирующими таблицами, схемами, диаграммами, инфографикой;</li> <li>• системой заданий и вопросов, тестов для самостоятельной работы и самоконтроля.</li> </ul> <p>4. <u>Работа с аппаратом обработки</u> (выполнение заданий по конспектированию, структурированию и редактированию материала) (для электронной книги);</p> <p>5.* <u>Работа с книгой с целью подготовки:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• *устного выступления;</li> <li>• *письменной работы: рецензии, аннотации, обзора, реферата, учебно-исследовательской работы, прикладного проекта</li> <li>• составление библиографического списка как составной части письменной работы,.</li> </ul> <p>6. <u>Восприятие и обработка информации в работе с аудио- и видеоматериалами:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• анализ записи (выделение в ней главного, существенного);</li> <li>• *систематизация и обобщение информации;</li> <li>• представление (воспроизведение) основного содержания в форме устной (или письменной) речи (возможна и иная форма);</li> <li>• *аналитическая оценка записи (аннотирование, рецензирование).</li> </ul> <p>7. <u>Самостоятельное создание печатного труда (тезисов, статьи, книги), видео – и аудиоматериалов (разработка содержания или его элементов, производство печатной работы).</u></p>	
<p>IV. РАБОТА С КОМПЬЮТЕРОМ</p>	<p>1. Подготовка и предъявление источника информации – программного продукта (ресурса, инструментальной среды).</p>
<p>1. <u>Работа с обучающими программами:</u></p> <p>а) программами предъявления предмета учения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• сетевыми источниками образовательной информации (размещенными в локальных сетях или Интернет);</li> <li>• цифровыми образовательными ресурсами различных форм и жанров (на CD) и входящими в их состав элементами дидактического аппарата:</li> <li>- аппаратом представления информации и опыта деятельности (<i>системой медиаобъектов как носителей предмета учения</i>);</li> <li>- аппаратом усвоения информации и формирования опыта деятельности (<i>системой медиаобъектов, поддерживающих процессы отработки и закрепления знаний и умений</i>);</li> <li>- аппаратом ориентировки (<i>системами поиска, навигации.</i>);</li> <li>- аппаратом обработки и хранения (<i>стандартными инструментальными программами и специальными учебными инструментами, предназначенными для обработки и хранения информации в разных форматах.</i>);</li> </ul> <p>б) электронными экспертными обучающими системами;</p> <p>в) электронными экспертными системами учебных достижений в форме:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• теста;</li> <li>• компьютерной учебной игры (вариации по видам игр).</li> </ul> <p>2. <u>Работа в Internet с коммуникативными программами:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• браузерами (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera и др.);</li> <li>• сетевыми сервисами:</li> <li>- представления информации в информационной системе;</li> <li>- хранения и обмена материалами различных форматов (документов, фото-, аудио- и видеоматериалов);</li> <li>- навигации в информационной системе;</li> <li>- программного обеспечения;</li> <li>- персональных коммуникаций (электронная почта, рассылка; службы мгновенных сообщений и др.);</li> <li>- коллективных коммуникаций (телеконференции, форумы, чаты, блоги, сайты поддержки сетевых проектов, облачные технологии и др.);</li> <li>- информационно-поисковые;</li> <li>- и др.</li> </ul> <p>3.* <u>Применение ресурсов и инструментов виртуальной среды, аппаратной техники сопряженной с компьютером при выполнении различных видов деятельности:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• при проведении экспериментальных и теоретических исследований,</li> <li>• как одно из средств прикладных разработок,</li> <li>• в работе с традиционными полиграфическими пособиями,</li> <li>• для проектирования и сопровождения игровой деятельности</li> <li>• и т. д. (см. полный перечень видов учебной деятельности I, II, IV, V, VI).</li> </ul> <p>4.* <u>Работа с инструментальными программами в предметной области (ЭВМ берет на себя функцию выполнения каких-либо процедур):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• программами диагностики состояния объекта, параметров, его характеризующих;</li> <li>• программами преобразования информации (математическая обработка, графическая интерпретация, перевод информации в другую знаковую систему, классификация информации и пр.);</li> <li>• программами управления объектами внешней среды.</li> </ul> <p>5.* <u>Самостоятельная разработка цифровых ресурсов и инструментов, элемен-</u></p>	<p>2. Организация работы с программным продуктом (восприятие и обработка информации) на основе ОМД [7, 9, 15].</p> <p><i>Уровни дидактической поддержки:</i> те же (см. п. II)</p>

<p>тарного ПО (в том числе к учебному процессу по предмету):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• с использованием стандартных инструментальных средств (текстовых и графических редакторов, мастера презентаций и пр.);</li> <li>• с применением специальных инструментальных средств (MS FrontPage, Macromedia Dreamwaver, Adobe Flash и др.) и ПО для создания документов в HTML, XML и др.;</li> <li>• в моделирующих инструментальных средах (технология объектного моделирования и проектирования);</li> <li>• на основе систем программирования.</li> </ul>	
<p>У. РАБОТА С ОБЪЕКТАМИ «ВТОРОЙ» ПРИРОДЫ»</p>	<p>1. Подготовка и предъявление источника информации – объектов «второй» природы.</p>
<p>1. * <u>Практическая работа с объектами – приборами, машинами, инструментами:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• приобретение «готовой» информации о принципе действия и способе создания объекта (поисковая деятельность по исследованию «готового» технического устройства),</li> <li>• овладение способами работы с объектом (поисковая деятельность выявлению возможных способов и отработки их применения на практике),</li> <li>• освоение опыта реставрации и воспроизводства объектов «второй» природы.</li> </ul> <p>2. * <u>Учебное техническое исследование</u> (создание новых объектов):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• изобретение (элементы),</li> <li>• рационализация (элементы).</li> </ul>	<p>2. Организация работы с техническими объектами (восприятие и переработки информации) на основе ОМД [3].</p> <p><i>Уровни дидактической поддержки:</i> те же (см. п. II)</p>
<p>УІ. УЧЕБНАЯ ИГРА</p>	<p>1. Предъявление источника информации – игровой «среды» (участники, игровые объекты, игровые правила).</p>
<p>1. <u>Участие в учебной игре:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• процессуально-имитационной (ролевой, сюжетной),</li> <li>• объектной (с использованием специальных игровых объектов),</li> <li>• смешенного типа.</li> </ul> <p>2. <u>Разработка учебных игр</u> (выдвижение идеи, подготовка содержания, производство игровых объектов).</p>	<p>2. Организация игры (восприятие и обработка информации на основе ОМД).</p> <p><i>Уровни дидактической поддержки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• активная игровая поддержка (2-й тип ориентировки),</li> <li>• частичная поддержка игровой деятельности (3-й или 4-й типы ориентировки),</li> <li>• самостоятельное освоение способа игровой деятельности: построение и реализация ПОМД, на основе выявления ОМД игровой деятельности или конкретизации известной ОМД – 3-й и 4-й типы ориентировки.</li> </ul>

Приведенная выше модель не отвергает общепризнанные и оправдавшие себя в учебной практике классификации методов обучения (Д. О. Лордкипанидзе [6], И. Я. Лернера [5] и М. Н. Скаткина [12], С. Е. Каменецкого [14], В. Г. Разумовского [11], Ю. К. Бабанского [1], В. К. Дьяченко [2] и др.) и не противоречит им. Она учитывает и органично включает их в свою структуру. Модель демонстрирует основной спектр видов учебной деятельности современного школьника в области естествознания и указывает на важнейшие способы дидактической поддержки его учебной активности [8].

Задача школы состоит в том, чтобы научить школьников рационально использовать все существующие в современной образовательной среде источники информации. Я. А. Коменский – великий педагог XVII столетия (времени, когда основным источником информации был учитель и ко-

гда учебная книга как дополнительный источник научной информации только входила в практику массового обучения молодежи), сформулировал эту задачу с предельной ясностью: «Руководящей основой нашей дидактики пусть будет... исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах бы было меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха» [4, с. 363]. Такая ситуация может быть реализована только при условии целенаправленного формирования у учащихся всего комплекса умений и навыков информационного потребления. Практика показывает, что чем разнообразнее информационное поле приобретения одной и той же информации, тем полнее и точнее воспринимается человеком ее содержание.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М. : Педагогика 1977.
2. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991.
3. Ильин И. В. Формирование системы метатехнического знания как базовой составляющей технической культуры современного школьника // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 208-216.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. М., 1955.
5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981.

6. Лордкипанидзе Д. О. Принципы, организация и методы обучения: к изучению дисциплины. М. : Учпедгиз, 1955.
7. Оспенников Н. А. Формирование у учащихся обобщенных подходов к работе с моделями // Известия Южного фед. ун-та. Педагогические науки. 2009. № 12. С. 206-214.
8. Оспенникова Е. В. Информационно-образовательная среда и методы обучения // Педагогическая информатика. 2002. № 4. С. 46.
9. Оспенникова Е. В. Использование ИКТ в преподавании физики в средней общеобразовательной школе: методическое пособие. М. : Бином. Лаборатория знаний, 2011.
10. Теория и методика обучения физике в средней школе. Избранные вопросы. Школьный физический эксперимент в условиях современной информационно-образовательной среды: учебно-метод. пособие / Е. В. Оспенникова, Н. А. Оспенников, Д. А. Антонова; под общ. ред. Е. В. Оспенниковой. Перм. гос. гум.-пед. ун-т. – Пермь, 2013.
11. Разумовский В. Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. М. : Просвещение, 1975.
12. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения. – М. : Просвещение, 1971.
13. Тальзина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Моск. ун-т, 1975.
14. Теория и методика обучения физике в школе: общие вопросы : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурьшева, Н. Е. Важевская и др. – М. : Академия, 2000.
15. Яковлева И. В. Образовательное значение сетевых социальных сервисов / И. В. Яковлева, Е. В. Оспенникова // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 118-121.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

# ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.800.4:371.315.7  
ББК 4426.32-268.4

ГСНТИ 14.85.01

Код ВАК 13.00.02

## **Газейкина Анна Ивановна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: gazeykina@uspu.ru

## **Кувина Алевтина Сергеевна,**

студент, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: akuvina@mail.ru

### **ОБУЧЕНИЕ ИНФОРМАТИКЕ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СРЕДСТВАМИ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационная среда образовательного учреждения; cloud computing; облачные технологии; инновационные информационные технологии; учебное сотрудничество; познавательное сотрудничество.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются возможности использования облачных вычислений в процессе совместного обучения школьников информатике. Описана модель методической системы обучения на основе познавательного сотрудничества средствами облачных технологий. Представлены результаты апробации разработанной методической системы обучения.

## **Gazeykina Anna Ivanjvna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Informatics, Computer Technology and Methods of Teaching Informatics, Institute of Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Kuvina Alevtina Sergeevna,**

Student, Institute of Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **SECONDARY SCHOOL TEACHING OF INFORMATION TECHNOLOGY BASED ON COGNITIVE COOPERATION BY MEANS OF CLOUD COMPUTING**

**KEY WORDS:** information environment of educational institution, cloud computing, cloud technologies, innovative information technology, educational cooperation, cognitive collaboration.

**ABSTRACT.** This article considers the capabilities of using cloud computing in coeducation of informatics pupils. The model of methodical learning system based on cognitive collaboration facilities by means of cloud computing is described. The results of approbation of the developed methodological system of teaching are presented.

Современной школе нужно образовательное содержание, которое обеспечит выпускникам устойчивые навыки жизни и работы в информационном обществе, готовность и способность к информационной деятельности: поиску и сбору информации, умению систематизировать информацию по заданным признакам, критически оценить и интерпретировать информацию, умению хранить, защищать, передавать и обрабатывать информацию, переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему и наоборот. Это подтверждается Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС), где в качестве основного результата образования выступает умение организовать и планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, определять цели и функции участников, а также способы взаимодействия [3].

В последнее время в образовании находят все большее применение инновационные информационные технологии. К таким инновациям можно отнести и облачные технологии (англ. *cloud computing*) как современный способ реализовать заявленные умения и навыки у учеников, а также инструмент педагога, способного организовывать познавательное сотрудничество учащихся.

В настоящее время существует значительный опыт использования облачных технологий в образовательном процессе учебных заведений различных уровней. В ряде учебных заведений облачные технологии применяются лишь для хранения и редактирования документов, при этом не используются их педагогические и дидактические возможности [1].

Таким образом, использование облачных технологий в образовательном процессе школы порождает следующую проблему:

каким образом использовать облачные технологии в процессе обучения информатике в школе на основе познавательного сотрудничества?

Сотрудничество педагога и учеников как одна из форм педагогического взаимодействия должно не только организовывать взаимодействие участников педагогического процесса, но и осуществлять их познавательное развитие.

На основе анализа терминов «сотрудничество», «педагогика сотрудничества» и «учебное сотрудничество» нами определено понятие познавательного сотрудничества как формы педагогического взаимодействия, основанного на совместной познавательной деятельности учащихся и педагога, ориентированной на достижение осознаваемых, лично значимых целей как учениками, так и учителем [2].

Проанализировав научно-методическую литературу и опыт применения облачных технологий, мы выделили дидактические возможности, подтверждающие целесообразность их применения при обучении школьников информатике:

- совместное использование и публикация документов различных видов и назначения;
- выполнение учащимися практических работ в условиях отсутствия на «время проведения занятий»;

- организация групповых, парных и индивидуальных работ не только на уроке, но и во внеурочное время;
- организация интерактивных занятий и коллективного преподавания;
- организация разных форм контроля.

В силу того что в настоящее время недостаточно проработаны методические аспекты применения облачных технологий для обучения информатике на основе познавательного сотрудничества, возникает необходимость в проектировании целостной методической системы обучения.

Нами была разработана структурно-функциональная модель методической системы обучения информатике в сотрудничестве на основе облачных технологий, представляющая собой совокупность подготовительного, моделирующего и практико-ориентированного этапов.

Целью первого, подготовительного, этапа является формирование теоретических знаний, ценностных ориентаций, практических и коммуникативных умений, необходимых для совместного обучения информатике с использованием облачных технологий. Обучение на этом этапе осуществляется с применением комплекса методов, включающего групповой метод. Содержание обучения на данном этапе представлено в таблице 1.

Таблица 1.

**Содержание подготовительного этапа обучения**

№	Раздел	Содержание тем
1.	Облачные технологии. Обзор сервисов, построенных на основе облачных технологий.	Понятие облачных технологий. Сервисы на основе облачных технологий: документы Google (текстовые, электронные таблицы, презентации); календарь; почта; группы; сайт. Инструментарий сервисов Google.
2.	Совместная работа с документами разных типов с использованием облачных сервисов.	Технология хранения документов. Роли пользователей. Права доступа к документам.

Диагностика сформированности предметных знаний и умений осуществляется посредством текущего контроля с использованием компьютерных тестов, успешное выполнение которых является условием перехода обучаемых на следующий этап предложенной методической системы. В том случае, если контроль показал недостаточный уровень сформированности необходимых знаний и умений, для учащихся организуются дополнительные занятия и предлагаются к самостоятельному выполнению индивидуальные задания.

Моделирующий этап направлен на формирование у учащихся практического опыта применения облачных технологий. Этот этап осуществляется в процессе изучения учащимися следующих разделов: обработка текстовой информации, обработка числовой информации с помощью электронных таблиц, обработка графической и мультимедийной информации. Содержание обучения на данном этапе представлено в таблице 2.

**Содержание моделирующего этапа обучения**

№	Раздел	Содержание тем
1.	Обработка текстовой информации	Создание и совместное редактирование текстового документа. Форматирование документа. Вставка таблиц в документ. Совместное форматирование и заполнение данными. Совместное создание гипертекстового документа. Сравнение инструментария Google Docs (Документы) и MS Word.
2.	Обработка числовой информации	Создание и совместная обработка электронных таблиц. Ввод математических формул и вычисление по ним. Совместное построение диаграмм и графиков. Сравнение инструментария Google Docs (Таблицы) и MS Excel.
3.	Обработка графической и мультимедийной информации	Создание графических объектов. Совместная работа с графическими примитивами, фрагментами рисунка. Сравнение инструментария Google Docs (Рисунки) и Paint. Создание презентации с использованием готовых шаблонов. Совместное создание и форматирование текста слайда. Демонстрация презентации. Сравнение инструментария Google Docs (Презентации) и Power Point.

Результативность усвоения обучающимися необходимых знаний и умений выявляется посредством тематического контроля с использованием тестирования и оценки практических работ.

В процессе освоения первого раздела при выполнении практической работы учитель сам распределяет класс на мини-группы по два человека. При выполнении практической работы в разделе обработки числовой информации учащиеся сами распределяются на группы по три – четыре человека, но роли учащихся при работе в группе распределяет учитель. При освоении третьего раздела выполнение практического задания требует от учащихся уже самостоятельного разделения на группы по три-четыре человека и распределения ролей.

Подготовка учащихся на моделирующем этапе обучения призвана обеспечить формирование у них теоретических знаний, практических умений и начало целенаправленного развития ценностных ориентаций, коммуникативных умений и опыта совместной успешной деятельности. Таким образом, при планировании и самоуправлении своей деятельностью в процессе взаимодействия на уроке с использованием облачных технологий у учащихся формиру-

ется способность осуществлять познавательное сотрудничество.

Целью практико-ориентированного этапа обучения информатике в сотрудничестве на основе облачных технологий является актуализация знаний и умений в области совместного освоения информатики с применением облачных технологий и диагностируется их сформированность. В качестве преобладающего метода обучения используется групповой метод обучения, который отличается от метода, применяемого на предыдущем этапе обучения, более высокой самостоятельностью школьников. На данном этапе организуется выполнение учащимися совместных проектов.

Диагностика сформированности у учащихся знаний и умений в области совместной работы с применением облачных технологий (итоговый контроль результативности методической системы) осуществляется посредством экспертной оценки коллективных проектов, выполненных учащимися.

Нами разработана технология оценки выполненных учащимися итоговых проектов: выделены критерии, в соответствии с которыми каждому из них поставлен определенный показатель (таблица 3).

Таблица 3.

**Технология оценки итоговых проектов**

№	Критерий оценки	Показатель (количество баллов)
1.	Соответствие теме проекта. Качественное выполнение проекта в определенные сроки. Глубина проработки темы. Законченность работы, доведение до логического окончания.	1 балл 1 балл от 1 до 3 баллов от 1 до 3 баллов
2.	Разнообразии средств облачных технологий, использованных при создании проекта. Использование Google Docs (документы, презентация, рисунки, таблицы).	1 балл за каждое использованное средство
3.	Уровень коммуникации	1 балл за ученика, способного к сотрудничеству
4.	Представление проекта: - качество доклада; - ответы на заданные вопросы.	от 1 до 3 баллов от 0 до 5 баллов

Уровень коммуникации определяется с помощью самооценки и взаимной оценки работы учащихся в группе. Нами разработана анкета, с помощью которой учащимся предстоит определить вклад каждого ученика в работу группы. Вопросы анкеты представлены в таблице 4 и подразумевают

ответы «согласен» или «не согласен». Учитель, сравнивая самооценки и оценки навыков сотрудничества другими членами группы, в критерии уровня коммуникации (таблица 4) выставляет по одному баллу за каждого учащегося, у которого совпала оценка группы и самооценка.

Таблица 4.

**Оценка умения ученика осуществлять сотрудничество в группе**

Самооценка	Оценка другими членами группы
1. Я всегда участвовал во всех мероприятиях группы. 2. Я брал на себя руководство группой в случае необходимости, чтобы мы создали хорошую работу. 3. Я внимательно выслушал то, что предлагали другие члены группы. 4. Я подавал группе конструктивные идеи. 5. Я работал не только индивидуально, но и совместно с другими членами группы. 6. Я завершил свои исследования (свою часть работы) вовремя. 7. Я общался с членами моей группы с уважением, даже если был не согласен с ними. 8. Я пытался сделать работу над проектом приятной для всей группы. 9. Я поддерживал позитивное отношение по поводу проекта, даже когда мы сталкивались с проблемами.	1. Он всегда участвовал во всех мероприятиях группы. 2. Он брал на себя руководство группой в случае необходимости, чтобы мы создали хорошую работу. 3. Он внимательно выслушал то, что предлагали другие члены группы. 4. Он подавал группе конструктивные идеи. 5. Он выполнял не только свою часть, но и помогал другим. 6. Он завершил свои исследования (свою часть работы) вовремя. 7. Он общался с членами моей группы с уважением, даже если был не согласен с ними. 8. Он пытался сделать работу над проектом приятной для всей группы. 9. Он поддерживал позитивное отношение по поводу проекта, даже когда мы сталкивались с проблемами.

Результатом практико-ориентированного этапа является, во-первых, сформированность знаний и умений применения облачных технологий, во-вторых, получение практического опыта применения облачных технологий для изучения информатики на основе познавательного сотрудничества.

Апробация разработанной методики осуществлялась в МБОУ гимназия № 5. Основной целью проведения опытно-поисковой работы являлась практическая проверка научной гипотезы настоящего исследования о результативности предлагаемой методики обучения информатике на основе

познавательного сотрудничества средствами облачных технологий.

Проверка результатов экспериментальной работы проводилась по следующим основным направлениям:

- проверка эффективности методики в процессе обучения информатике;
- проверка эффективности методики в создании условий для формирования умения осуществлять познавательное сотрудничество средствами облачных технологий.

Исходя из этого, нами были сформированы две группы школьников: контрольная группа, изучающая курс информатики без

использования разработанной методики (учащиеся 9Б класса), и экспериментальная группа (учащиеся 9А класса). Численность каждой группы составила 15 учащихся.

Диагностика уровня знаний проводилась в форме теста. Тест содержал 20 вопро-

сов, на каждый вопрос предлагалось 4 варианта ответа. Оценка теста происходила по 100-бальной шкале. Результаты выполнения теста представлены в таблице 5.

Таблица 5.

### Результаты выполнения теста

Группы учащихся	Количество учащихся	Уровни оценки теста					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	15	6	40%	6	40%	3	20%
ЭГ	15	2	13%	7	47%	6	40%

Сравнивая результаты оценки тестов учащихся экспериментальной и контрольной группы, можно сделать вывод о том, что разработанная методическая система обеспечивает формирование у учащихся предметных компетенций по информатике и информационно-коммуникационным технологиям.

Следующим критерием, позволяющим оценить влияние экспериментальной методики на формирование умения осуществлять познавательное сотрудничество средствами облачных технологий, является оценка итоговых проектов, выполненных учащимися. В ходе исследования мы оценивали знания и умения учащихся в области применения облачных сервисов для организации совместной работы, а также коммуникативные умения. По результатам работы проводилась самооценка и взаимная оценка работы учащихся в группе.

Для сопоставления результатов самооценки и взаимной оценки учащихся группы, т. е. двух показателей, использовался коэффициент корреляции Пирсона. Полученные результаты расчета показали существование корреляции между данными показателями, что указывает на высокий уровень коммуникации в группе.

Все работы учащихся получили высокие оценки, что свидетельствует о том, что разработанная методическая система обеспечивает формирование умений осуществлять познавательное сотрудничество средствами облачных технологий.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Газейкина А. И., Кувина А. С. Применение облачных технологий в процессе обучения школьников // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 55-59.
2. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. обучение в сотрудничестве. СПб. : Экономическая школа, 2001.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru>.

В ходе опытно-поискового эксперимента нами также было проведено анкетирование учащихся 8-9 классов с целью выявления отношения к осуществлению познавательного сотрудничества. Анкетирование осуществлялось до обучения по разработанной методике и после. Результаты первого анкетирования показали, что 75% учащихся способны к сотрудничеству, а у остальных учащихся выделяется желание руководить другими. По результатам второго анкетирования все учащиеся хотят сотрудничать и готовы использовать для взаимодействия облачные технологии. Таким образом, анализ приведенных данных свидетельствуют о повышении уровня мотивации познавательного сотрудничества в процессе обучения информатике школьников средствами облачных технологий.

Реализация разработанной методической системы обучения формирует у учащихся знания и умения в области информатики и информационных технологий, в том числе умение использовать облачные технологии для решения познавательных задач. Организация познавательного сотрудничества средствами облачных технологий создает условия для естественного развития познавательных и творческих способностей учащихся, развивает коммуникативные и личностные универсальные учебные действия, а также способности к планированию и самоуправлению своей и совместной деятельностью.



УДК 37.013:004  
ББК 4404.44

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

### **Грибан Олег Николаевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: kafedrariso@mail.ru

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информатизация образования; информационные технологии; новые информационные технологии; компьютерные технологии.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются технологии, программное обеспечение и современные технологические достижения, которые используются в процессе обучения.

### **Griban Oleg Nikolaievich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Advertizing and Public Relations, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **THE USE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION: EXPERIENCE AND PERSPECTIVES**

**KEY WORDS:** informatization of education; information technologies; new information technologies; computer technologies.

**ABSTRACT.** The technology, software and modern technology advances that are used in the learning process are discussed in the article.

**В** условиях информатизации современного российского образования новые информационные технологии могут быть применены преподавателем практически на всех этапах учебного процесса: при подготовке теоретического материала, при создании информационно-методического обеспечения по дисциплине, при разработке демонстрационных материалов для занятия, при проверке знаний обучаемых, для сбора и анализа статистики успеваемости. Данный перечень может видоизменяться и расширяться педагогом в соответствии со спецификой педагогической деятельности.

Изучение и анализ работ, посвященных применению информационных технологий в обучении разным вузовским предметам, позволяет выделить в качестве основных три структурных элемента использования новых информационных технологий в процессе обучения: 1) собственно технологии (MediaWiki, геоинформационные технологии, технология дистанционного обеспечения, технология организации видеоконференций, кейс-технология); 2) программное обеспечение, где эти технологии реализованы (мультимедийные программные продукты, программы компьютерного тестирования и др.); 3) техническое обеспечение, позволяющее применять эти технологии на практике (компьютеры, проекторы, интерактивные доски, жидкокристаллические и LCD-телевизоры, кликеры).

Более подробное рассмотрение каждой из представленных составляющих позволяет показать основные преимущества их использования в процессе обучения.

Технология **MediaWiki** – одна из самых молодых технологий, используемых в российском образовании, является частью общего процесса развития сети Интернет под названием «Веб 2.0». Этот процесс направлен на упрощение пользовательского интерфейса с целью облегчения доступа к учебной информации. MediaWiki предоставляет участникам педагогического сообщества новые возможности для взаимодействия и организации информационно-образовательной среды. Интересен опыт применения данной технологии в Волгоградском государственном педагогическом университете, где в 2006 г. на основе технологии MediaWiki был создан образовательный портал студентов и учителей ([wiki.vspu.ru](http://wiki.vspu.ru)). Этот ресурс предназначен для реализации образовательных проектов студентов университета, учащихся и учителей волгоградских школ. Основной целью создания этого веб-сайта стало формирование единого сообщества студентов и педагогов региона, понимающих и принимающих важность использования новых технологий в профессиональной деятельности учителя, занимающих активную позицию по их развитию и внедрению в повседневную практику школ [11].

Следует отметить, что технология MediaWiki достаточно быстро и активно внедряется и в других образовательных учреждениях нашей страны. Связано это с большей простотой построения и дальнейшего использования подобных веб-сайтов. Значимой является возможность достаточно гибкого и быстрого обмена идеями между

участниками проекта, а также дополнительными учебными материалами для использования в профессиональной деятельности. В работе сайтов учебных подразделений УрГПУ подобная технология пока не задействована, так как основным контентом этих сайтов является новостная и представительская информация, размещением которой занимаются редакторы сайта.

Отметим, что технология MediaWiki может внедряться и в уже действующие системы управления сайтами образовательных учреждений. Это позволяет использовать технологию более гибко, создавая дополнительных функционал для пользователей сайта [4].

Следующая технология, которая используется в современном образовательном процессе преимущественно учителями географии и истории – это **геоинформационная технология**, или технология интерактивного картографирования, суть которой заключается в экспонировании географических и исторических карт в сети Интернет с сопутствующими сервисами. Обращение к этой технологии позволяет пользователю посредством стандартных средств просмотра веб-страниц работать с картами практически в том же объеме, как и с настольными и настенными геоинформационными системами, представляющими специальную программу, устанавливаемую на компьютер преподавателя для дальнейшей демонстрации обучаемым.

Геоинформационная технология рассматривается отечественными методистами (А. В. Веселовским, Л. Н. Макаровой, Н. З. Хасаншиной и др.) «как комплексное средство обучения, предназначенное для использования в учебно-воспитательном процессе в целях развития личности обучаемого и интенсификации процесса обучения» [2; 10; 15]. Использование геоинформационной технологии дает возможность более гибкого применения карт в процессе обучения.

**Технология дистанционного обучения** как система научно-обоснованных предписаний, показанных для реализации в образовательной практике в системе дистанционного обучения, в современном образовании чаще всего используется в качестве организационной формы послевузовской подготовки. Как отмечает А. В. Осин, связано это с тем, что текущую аттестацию сотрудников образовательного учреждения выполняет непосредственный руководитель, так что требуется лишь новая информация, которая в текстографических форматах успешно распространяется с помощью телекоммуникаций [11, с. 21].

В рамках технологии дистанционного обучения выделяются следующие функции:

передача печатной учебной и методической литературы, пересылка изучаемых материалов по компьютерным телекоммуникациям, проведение дискуссий и семинаров посредством компьютерных телекоммуникаций, трансляция учебных программ по телевизионным каналам и радиостанциям [13, с. 3-4].

Технология дистанционного обучения может быть использована в процессе обучения как для повышения квалификации самого учителя, так и для проведения учебных занятий с применением этой технологии самим учителем, с учетом конкретной педагогической ситуации.

**Технология организации видеоконференций** все чаще применяется в образовательной практике, так как позволяет обеспечить встречу людей, находящихся на расстоянии друг от друга, посредством обмена данными по сети в режиме реального времени [7, с. 80].

Изучение опыта использования технологии организации видеоконференций в процессе обучения позволяет увидеть разнообразные варианты ее применения: например, преподаватель из другого образовательного учреждения проводит занятие в классе дистанционно; организуется встреча с ветераном, который не может по состоянию здоровья прийти в класс; проводится совместная исследовательская работа коллег над проектом из разных образовательных учреждений и др. Исследователи П. Ю. Дик и Д. Т. Рудакова считают, что видеоконференции – это реальный путь развития образовательных контактов при условии ограниченности ресурсов для осуществления и очных встреч, и командировок [6].

Относительно новым для системы образования является применение **кейс-технологии**, понимаемой как вид дистанционной технологии обучения, основанный на использовании наборов (кейсов) текстовых, мультимедийных и аудиовизуальных учебно-методических материалов и их рассылке для самостоятельного изучения обучаемыми при организации регулярных консультаций у преподавателей традиционным или дистанционным способом. Как отмечает Т. Б. Устинова, учебно-методические материалы, используемые с помощью кейс-технологии, отличаются полнотой и целостностью. К достоинствам этих материалов автор относит доступность, наличие интерактивных заданий, наглядность, звуковое сопровождение лекций, возможность нелинейной работы с материалом, обеспеченным гиперссылками [14]. Кейс-технология, с одной стороны, позволяет организовать индивидуальный темп обучения, с другой – направлена на углубленное изучение предмета.

Рассмотренные информационные технологии эффективно используются в образовательной практике как за рубежом, так и в нашей стране. Отечественная система образования, имеющая соответствующую нормативную базу, направлена на подготовку квалифицированных компетентных специалистов. Развитие общекультурных и профессиональных компетенций сегодня невозможно без использования новых информационных технологий.

Современный педагог в своей профессиональной деятельности может применять различное программное обеспечение. Прежде всего это **мультимедийные программные продукты**. Электронные справочники, энциклопедии, словари получили широкое распространение в системе образования. Работа с данными программными продуктами помогает учащимся лучше понимать учебный материал за счет приспособления существующих курсов к индивидуальному пользованию и предоставления возможности для самообучения и самопроверки полученных знаний.

Использование электронных справочников, энциклопедий, словарей на уроках позволяет педагогу организовать работу учащихся в яркой, интересной форме, работать с анимированными схемами, картами, видеть учебный материал в видеороликах и на фотографиях и закреплять его, что способствует систематизации знаний. Например, для поддержки образовательного процесса по истории созданы мультимедийные энциклопедии (серия энциклопедий о русских историках Н. М. Карамзине, В. О. Ключевском, С. М. Соловьеве с включением выдержек из их произведений; энциклопедии «История России и ее соседей» и др.), музеям («Эрмитаж. Искусство Западной Европы»), городам («Екатеринбург – город на границе частей света») и т. д. Современными учителями активно используются эти и другие программные продукты.

Однако использование многих мультимедийных продуктов не получило широкого распространения в школах. Это можно объяснить наличием такого недостатка, как невозможность задавать произвольный порядок подачи имеющегося материала каждым конкретным учителем в зависимости от его целей и изменения или дополнения материала учебника с течением времени. Поэтому помимо использования готовых мультимедийных продуктов преподавателю важно уметь создавать собственные мультимедийные продукты, например, мультимедийные презентации.

В процессе обучения достаточно часто применяются **программы компьютерного тестирования**, так как необходи-

мым элементом учебного процесса является контроль знаний обучаемых. Переход от традиционных форм контроля к компьютерному тестированию отвечает концепции модернизации и компьютеризации системы отечественного образования. По сравнению с традиционными формами контроля компьютерное тестирование имеет ряд преимуществ: высокая скорость получения результатов, возможность оценить большое количество учащихся одновременно, простота обработки и презентации результатов.

К настоящему времени созданы разные программы компьютерного тестирования – как коммерческие, так и некоммерческие. На наш взгляд, наиболее функциональным является отечественный программный продукт MyTest, позволяющий оперативно редактировать тесты, эффективно контролировать процесс тестирования и сбор результатов по локальной сети. Программа MyTest работает с девятью типами заданий: 1) одиночный выбор (тестируемому предлагается выбрать только один вариант ответа из нескольких предложенных); 2) множественный выбор (один или несколько вариантов ответа из нескольких предложенных); 3) сопоставление вариантов (вопрос на сопоставление предполагает выбор номера соответствующего варианта из всех предложенных); 4) указание истинности или ложности утверждений (вопрос предполагает выбор утверждения «да», «нет», пусто («не знаю») из списка для всех предложенных вариантов); 5) указание порядка следования (тестируемому предлагается упорядочить список); 6) ручной ввод текста (предполагает введение текстовой строки в качестве ответа); 7) ручной ввод числа (предполагает ввод числа или нескольких чисел в качестве ответа); 8) место на изображении (для ответа на вопрос необходимо указать точку на изображении, если она попадает в указанную область, ответ верен; на рисунке можно задать не одну, а несколько областей); 9) перестановка букв (ответом к этому типу заданий является слово или текст, буквы нужного слова выводятся в отдельных областях и в случайном порядке). Каждый из предложенных типов теста можно эффективно использовать при контроле знаний обучаемых по большинству учебных дисциплин. В обучении можно использовать практически все перечисленные типы заданий.

Однако, несмотря на наличие программных решений для проведения компьютерного тестирования, существует и ряд проблем. Как отмечает И. А. Вылегжанина, внедрение технологий компьютерного тестирования в образовательный процесс осложняется проблемами, связанными преж-

де всего с консерватизмом преподавателей и их низким уровнем подготовки в области современных информационных и телекоммуникационных технологий, с качеством тестовых материалов, а также с выбором программных средств по реализации компьютерного тестирования. Только комплексное решение указанных проблем позволит превратить компьютерное тестирование в высокоэффективный инструмент контроля знаний обучающихся [3].

Рассматриваемые технологии и программные продукты, в которых они реализованы, очень важны, но без материально-технической базы их внедрение в образовательный процесс невозможно, поэтому важным является рассмотрение основных **технологических достижений**, которые применяются или могут использоваться в процессе обучения.

В настоящее время в современных российских образовательных учреждениях широко используется интерактивное презентационное оборудование. Речь идет об **интерактивной доске**, которая является современным и эффективным средством обучения. Как отмечает исследователь К. В. Автухова, интерактивная доска является уникальным инструментом обучения, в ней совмещается внешняя форма обычной школьной доски и возможности современных компьютеров. Использование цвета позволяет значительно увеличить эффективность восприятия наглядного учебного материала. Автор отмечает, что использование разнообразных динамичных ресурсов интерактивной доски повышает мотивацию, делает учебные занятия более увлекательными [11, с. 12-13].

Электронные интерактивные доски – это эффективный способ внедрения электронного содержания учебного материала и мультимедийных материалов в процесс обучения. По мнению учителя Л. С. Дворниковой, при использовании интерактивной доски можно применять заранее подготовленные учебные материалы, обучающие и проверочные упражнения, иллюстративный материал, аудио-, видеоматериалы служат для введения или активизации материала занятия [5].

Как отмечает Е. В. Куран, интерактивные доски позволяют ускорить темп урока и вовлечь в работу весь класс. Все учащиеся проявляют активность на уроке, так как им нравится отвечать у такой доски, работать с инструментом, для управления которым достаточно лишь несколько прикосновений. При использовании электронной доски учащиеся более внимательны, заинтересованы, чем при работе с обычной доской [8].

Идейно близким интерактивной доске является **жидкокристаллический дис-**

**плей**, объединяющий в себе функции монитора и цифрового планшета. Такой дисплей подключается к компьютеру, где установлено специальное программное обеспечение. Изображение с компьютера проецируется на большой экран, что очень удобно при проведении лекционных занятий [9, с. 173]. При проведении занятия с использованием жидкокристаллического дисплея педагог имеет возможность использовать заранее подготовленные презентации, демонстрировать обучающие мультимедийные продукты. В отличие от использования в качестве проекционного оборудования экрана и проектора жидкокристаллический дисплей позволяет демонстрировать изображение на более высоком качественном уровне.

Другим технологическим достижением, которое можно активно применять в учебном процессе, является **система интерактивного опроса** (кликеры), позволяющая анализировать уровень восприятия и понимания учебных материалов каждым учащимся, находящимся в аудитории, а также проводить промежуточные и итоговые контрольные работы. Работа с системами интерактивного опроса организуется следующим образом: к компьютеру подключают приемник сигналов и мультимедийный проектор, устанавливается специальное программное обеспечение, обучаемым раздаются беспроводные пульты для ответа на вопросы преподавателя. В ходе занятия преподаватель задает вопросы (вопрос отображается на экране при помощи мультимедийного проектора или жидкокристаллического дисплея), и обучаемые отвечают на них простым нажатием на кнопки пульта. Результаты опроса сохраняются и отображаются в режиме реального времени на экране. Использование данного технологического решения в процессе обучения может иметь несколько направлений: проведение опроса на понимание содержания изучаемого материала, организация различных форм контроля знаний, проведение интерактивного опроса для выявления остаточных знаний по определенной теме, дисциплине и др.

Таким образом, рассмотренные технологии, программное обеспечение и современные технологические достижения позволяют эффективно организовать учебный процесс при условии, что они будут применяться комплексно и систематически. Наиболее важной тенденцией современного этапа информатизации отечественного образования является стремление к интеграции различных технологий, задействованных в учебном процессе, что положительно сказывается на их использовании в учебном процессе.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Автухова К. В. Интерактивная доска как современное средство обучения // Опыт и перспективы использования информационно-коммуникационных технологий в образовании : сб. мат-лов Междунар. науч-практ. конф. (ИТО-Томск-2009). Томск, 2009.
2. Веселовский А. В. ГИС-технологии и проблемы геоинформатики. Географические информационные системы научного центра «минерал» // Вестник ОГГГН РАН. 1999. № 1(7). С. 54-61.
3. Вылегжанина И. А. Тестирование как технология контроля качества самостоятельной работы студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/111-10685> (дата обращения: 07.04.2014).
4. Грибан О. Н., Грушевская В. Ю. Системы управления контентом и обучением как инструменты создания информационной среды образовательного учреждения // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 49-55.
5. Дворникова Л. С. Использование возможностей интерактивной доски в процессе обучения иностранному языку. URL: <http://pedsovet.su/publ/28-1-0-983> (дата обращения: 06.04.2014).
6. Дик П. Ю. Интерактивные видеоконференции: опыт, проблемы, перспективы. URL: [http://distant.ioso.ru/for%20teacher/video\\_conf\\_dik.htm](http://distant.ioso.ru/for%20teacher/video_conf_dik.htm) (дата обращения: 06.04.2014).
7. Использование видеоконференцсвязи в дистанционном обучении : мат-лы круглого стола // Вестник связи. 2008. № 12. С. 70-82.
8. Куран Е. В. Использование мультимедийных технологий на уроках истории и обществознания. URL: <http://festival.iseptember.ru/articles/527155> (дата обращения: 06.04.2014).
9. Линецкий Б. Л. Интерактивное оборудование для образовательных учреждений // Современные педагогические технологии интернет-обучения : сб. ст. М. : Информика. С. 173-182.
10. Макарова Л. Н. Применение технических средств на уроках географии // Вопросы Интернет образования. 2006. № 36. С. 28-34.
11. Осин А. В. Открытые образовательные модульные мультимедиа системы. М. : Издательский сервис, 2010.
12. Сергеев А. Н. Использование Wiki в образовательных проектах, ориентированных на личностное развитие студентов и школьников. URL: [http://www.relarn.ru/conf/conf2007/section5/5\\_39.html](http://www.relarn.ru/conf/conf2007/section5/5_39.html) (дата обращения: 06.04.2014).
13. Тихонов А. Н. Технологии дистанционного обучения в России // Высшее образование в России, 1994. № 3. С. 3-10.
14. Устинова Т. Б. Кейс-технологии как условие активизации самостоятельной работы студентов колледжа. URL: <http://festival.iseptember.ru/articles/512028> (дата обращения: 06.04.2014).
15. Хасаншина Н. З. Геоинформационные технологии как средство интеграции знаний по информатике и географии. URL: [http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id\\_sec=40&id\\_thesis=944](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=40&id_thesis=944) (дата обращения: 06.04.2014).

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

**Гридин Станислав Валерьевич,**

аспирант, кафедра педагогики, Пятигорский государственный лингвистический университет; 357400, Ставропольский край, г. Железноводск, ул. Чапаева 24, к. 40; e-mail: tig50@mail.ru

**ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАСНИКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ  
В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** старшекласники; педагоги; поликультурное образование; интернет-технологии; электронная информационно-образовательная среда; межкультурная компетенция; межкультурное взаимодействие; педагогическая технология.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрывается роль электронной информационно-образовательной среды в подготовке старшекласников к продуктивному взаимодействию с носителями разных культур. Рассмотрена структура среды, охарактеризована технология развития межкультурной компетенции школьников в среде.

**Gridin Stanislav Valerevich,**

Post-graduate Student, Department of Pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk, Russia.

**PREPARATION OF SENIORS FOR INTERCULTURAL INTERACTION  
IN ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** seniors; teachers; multicultural education; internet technologies; electronic information and educational environment; cross-cultural competence; intercultural interaction; pedagogical technology.

**ABSTRACT.** Perspectives on the use of the electronic information and educational environment as a resource of preparing seniors for productive interaction with bearers of different cultures are disclosed. The structure of the environment is considered, the technology of seniors' cross-cultural competence development is characterized.

**В** XXI веке развитие личности старшекласника происходит в ситуации культурного многообразия общества. Усиливающиеся в современном мире процессы глобализации, формирование единого информационного и образовательного пространства на локальном, национальном, планетарном уровнях приводят к тому, что у юношей и девушек значительно увеличиваются возможности для знакомства с зарубежными культурами и их носителями. В условиях расширения сотрудничества и взаимовлияния стран, нарастания интенсивности миграционных процессов проблемы воспитания уважительного отношения и толерантности к другим культурам и их носителям, развития умений продуктивного взаимодействия с людьми, представляющими различные культурные группы приобретают особую значимость. Вопросы подготовки школьников к эффективной жизнедеятельности в культурно разнородном обществе решаются в мировом сообществе, как правило, в рамках поликультурного (мультикультурного) образования.

Стремительно развивающиеся информационные процессы предъявляют к образованию качественно новые требования, в числе которых поиск эффективных информационных технологий, включая интернет-технологии, дистанционное образование и

медиаобразование для формирования у обучающихся готовности к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, развитие у школьников умений использовать средства информационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и стратегических задач [7].

В этом контексте большое значение приобретает создание в школах условий для использования современных информационных технологий в подготовке юношей и девушек к продуктивной жизнедеятельности в культурно разнородном российском обществе. С помощью данных технологий представляется возможным создание электронной информационно-образовательной среды, предназначенной для коллективной учебно-исследовательской, проектной деятельности обучающихся с носителями разных культур.

Наряду с понятием «электронная информационно-образовательная среда» отечественные ученые используют понятия «информационная среда», «информационно-образовательная среда». Нам представляется целесообразным рассмотреть данные понятия для их разграничения. В самом общем виде информационная среда трактуется как «совокупность условий, обеспечивающих осуществление информа-

ционной деятельности субъектов». Информационная деятельность включает в себя процессы создания, сбора, хранения, поиска, систематизации, обработки, переработки информации, ее передачи, распространения и использования, реализуемые субъектами современного социума [3, с. 55].

Как правомерно утверждает Е. В. Трубицына, в современной педагогической науке можно выделить два основных подхода к рассмотрению понятия «информационно-образовательная среда», в числе которых исследователь называет программно-технический и социально-педагогический. В основу программно-технического подхода к определению информационно-образовательной среды, по мнению Е. В. Трубицыной, «положены информационные, программные и технические ресурсы, объединенные в систему, обеспечивающую эффективное протекание образовательного процесса».

Социально-педагогический подход базируется на таких понятиях, как «среда», «реальность», «педагогическая система», обеспечивающих взаимодействие составляющих частей информационно-образовательной среды. При таком подходе, по утверждению исследователя, в структуре информационно-образовательной среды появляются такие компоненты, как духовный, субъектный, содержательный, а программное и аппаратное обеспечение становятся лишь частью саморазвивающейся образовательной среды [6].

В соответствии с данными определениями информационно-образовательная среда рассматривается нами как система информационной, технической и учебно-методической подсистем, целенаправленно обеспечивающих образовательный процесс и ориентирующих его субъектов на получение новых образовательных результатов. Создаваемая для достижения образовательных целей информационно-образовательная среда интегрирует часть информационной среды с образовательной. За счет этого образовательная среда обеспечивается совокупностью средств общения и взаимодействия с информацией.

Информационно-образовательная среда создается человеком или группой людей, а вновь входящие в нее субъекты, приспосабливаются к ней и адаптируют ее к своим нуждам, т. е. определенным образом изменяют. Таким образом, информационно-образовательная среда предстает перед нами как сложное, многокомпонентное системное образование, насыщенное разнообразными ресурсами, один из которых – информационный – выделяется как базовый в

достижении субъектом поставленной образовательной цели.

В Федеральном законе Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что электронная информационно-образовательная среда представляет собой «интегрированную среду, включающую в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [8, с. 56]. Таким образом, электронная информационно-образовательная среда является важным инструментом образовательного процесса и нацелена на обеспечение качества образования с помощью электронных ресурсов.

На основе теоретических положений, сформулированных в работах специалистов по рассматриваемой проблеме (С. А. Атанасян, В. Г. Бедненко, Л. Г. Захарова, С. А. Назаров, А. В. Федоров, Е. И. Федотовская), мы определили следующие педагогические функции электронной информационно-образовательной среды в поликультурном образовании: обучающую, развивающую, воспитательную и креативную [1; 2]. Обучающая функция электронной информационно-образовательной среды заключается в том, что в ходе работы с информацией школьники уясняют понятия, раскрывающие сущность и особенности современного культурно разнородного мира, узнают о способах взаимодействия с носителями различных культур, учатся выявлять гуманистические общечеловеческие ценности как ориентиры для взаимодействия с обучающимися, представляющими различные культурные группы, с помощью дополнительных источников информации, электронных справочников и энциклопедий.

Развивающая функция электронной информационно-образовательной среды предполагает развитие у старшеклассников восприятия, памяти, мыслительной деятельности, речи, воображения на основе электронных ресурсов. Воспитательная функция выражается в воспитании у юношей и девушек положительных мотивов учения, убежденности в необходимости анализа культурных фактов и явлений с различных точек зрения, уважительного отношения к носителям разных культур, формировании у них готовности взаимодействовать с обучающимися, ориентирующимися на различные культурные модели, на основе принципов толерантности, с

учетом принятых в российском обществе нравственных и культурных ценностей. Креативная функция направлена на развитие у школьников творческого мышления, осознание себя творческой индивидуальностью, формирует готовность к моделированию и конструированию нового знания и опыта профессиональной деятельности с помощью информационных технологий с учетом культурного многообразия, сложившегося в России и в мире.

Охарактеризованные функции реализуются в рамках задач поликультурного образования, которые включают осознание обучающимися культурного многообразия России и мира как источника личностного роста, развития многокультурного российского общества, воспитание уважения к родной культуре и культурам других народов, формирование умений продуктивно взаимодействовать с носителями иных культур [5, с. 16-22]. Решение этих задач нацелено на формирование у старшеклассников межкультурной компетенции, необходимой для профессиональной деятельности в современном глобальном мире.

Сконструированная нами для решения задач поликультурного образования электронная информационно-образовательная среда (адрес: <http://www.multiground.ru>) включает в себя сетевой электронный образовательный ресурс, систему управления курсами «Moodle», виртуальную исследовательскую лабораторию и систему электронных портфолио «Mahara».

В целях подготовки обучающихся к продуктивной жизнедеятельности в современном многокультурном мире мы используем технологию развития межкультурной компетенции старшеклассников в электронной информационно-образовательной среде. Данная технология состоит из трех этапов: *информационно-познавательного, обучающего, практического этапов*. Разработанная нами педагогическая технология предполагает оптимальное сочетание как очной, так и дистанционной форм проведения занятий. Данные занятия направлены на получение юношами и девушками знаний о современном многокультурном мире, особенностях установления межличностных отношений с носителями разных культур, формирование у обучающихся толерантного отношения к людям, представляющим различные культурные группы, овладение школьниками гуманистически-общекультурным и культурно-специфическими ценностями и их осознанный выбор в качестве ориентиров для взаимодействия с носителями разных культур, развитие умений и навыков продуктивного межкультурного взаимодействия, конструктив-

ного решения конфликтов, возникающих на почве культурных различий.

На *информационно-познавательном этапе* реализации технологии в рамках очной формы проведения занятий педагог раскрывает основные вопросы культурного многообразия, характеризующие его понятия и определения в форме мини-лекции. Перед началом мини-лекции проводится мозговой штурм, связанный с объясняемой темой, что помогает повысить интерес обучающихся к рассматриваемому учебному материалу, выявить уровень информированности школьников об обсуждаемых на занятии вопросах [4, с. 208]. Также применяется метод дискуссии, предоставляющий возможность старшеклассникам выразить свое отношение к проблемам многообразия культур в современном мире и в России.

По окончании мини-лекции школьники делятся на микрогруппы и учебная деятельность проводится в электронной информационно-образовательной среде под руководством педагога. Обучающиеся, руководствуясь заданиями учителя, расширяют и углубляют свои знания о других культурах и их носителях, особенностях установления межличностных отношений с представителями разных культур, ученых, занимающимися проблемами поликультурного образования средствами ресурсов среды, узнают о существовании гуманистических общекультурных и культурно-специфических ценностей, проводят анализ ценностей, выбирают их в качестве ориентиров для взаимодействия с людьми, представляющими разные культурные группы.

Применяется метод образовательного веб-квеста. Используя данный метод, юноши и девушки в процессе групповой работы решают поставленную учителем задачу с помощью ресурсов электронной информационно-образовательной среды. Для выполнения веб-квеста, посвященного культурному многообразию в современном мире, проблемам взаимодействия носителей разных культур, старшеклассники изучают как текстовые материалы, размещенные на сайтах интернет-энциклопедий, так и видеоматериалы образовательных интернет-порталов, обсуждают их, публикуют результаты своей работы в электронной информационно-образовательной среде. Обучающиеся способны продолжить работу дома в электронной информационно-образовательной среде, где они могут получить консультацию педагога средствами чатов, форумов.

На *информационно-познавательном этапе* реализации технологии развития межкультурной компетенции старшеклассников в электронной информационно-образовательной среде школьники создают



мультимедийные презентации, демонстрирующие общие, а также отличительные черты родных культур школьников, представляют их перед классом, участвуют в обсуждении, отвечают на вопросы как перед аудиторией, так и в электронной информационно-образовательной среде.

*На обучающем этапе* педагогической технологии происходит подготовка старшеклассников к межкультурному взаимодействию в Интернете, которая происходит в электронной информационно-образовательной среде. Координация учебно-исследовательской, проектной деятельности школьников осуществляется педагогом благодаря системе управления курсами «Moodle».

В целях повышения уровня толерантного отношения у обучающихся к носителям разных культур, овладения моделями, образцами поведения и коммуникации в межкультурном взаимодействии, формирования умений и навыков конструктивного решения конфликтов на почве культурных различий в ходе педагогического взаимодействия в электронной информационно-образовательной среде применяются следующие методы: метод мозгового штурма, метод учебного телекоммуникационного проекта, метод ролевой игры, метод кейсов.

В процессе работы над учебным телекоммуникационным проектом юноши и девушки используют ресурсы интернет-энциклопедий, образовательных интернет-порталов для изучения особенностей установления межличностных отношений с представителями других культур, анализируют и отбирают эффективные способы, формы, методы осуществления эффективного межкультурного взаимодействия, демонстрируют результаты своей работы в виде интерактивных плакатов.

Участвуя в ролевой игре, обучающиеся формируют умения и навыки конструктивного межкультурного взаимодействия в процессе коллективного обсуждения, определения основных путей решения актуальных проблем многообразия культур в современном мире и России. Ролевые игры могут проводиться в электронной информационно-образовательной среде, где у старшеклассников имеется возможность общаться с педагогом средствами чата, форума, привлекать в ходе игры ресурсы интернет-энциклопедий, образовательных интернет-порталов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бедненко В. Г. Теоретико-педагогические аспекты развития критического мышления студентов средствами информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2010.
2. Захарова Л. Г. Управление информационно-развивающей средой инновационной школы : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2013.
3. Кирилова Г. И. Принципы информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования // Казанский педагогический журнал. 2008. № 8. С. 54-60.

При использовании метода кейсов юноши и девушки рассматривают проблемные ситуации межкультурного взаимодействия, развивают умения и навыки конструктивного решения конфликтов, возникающих на почве культурных различий. В процессе работы над заданием школьники проводят анализ, критическое осмысление, обобщение информации, делают выводы, формируют и отстаивают собственную точку зрения.

*На практическом этапе* педагогической технологии развития межкультурной компетенции старшеклассники осуществляют взаимодействие с носителями разных культур в трехмерном виртуальном мире, применяют усвоенные модели поведения и коммуникации, умения и навыки решения межкультурных конфликтов средствами интернет-технологий.

Виртуальный трехмерный мир представляет собой интернет-сообщество, участники которого имеют возможность взаимодействовать друг с другом при помощи аватаров, пользоваться заранее созданными компьютерными объектами. В свою очередь, аватар – это графическое представление члена интернет-сообщества, видимое другим пользователям виртуального мира [9].

В ходе учебной, исследовательской, проектной деятельности в электронной информационно-образовательной среде старшеклассники под руководством педагога разрабатывают учебные телекоммуникационные проекты, проводят и публикуют в виртуальной лаборатории исследования, посвященные актуальным проблемам взаимодействия носителей разных культур в современном многокультурном мире. Результаты учебно-исследовательской, проектной деятельности старшеклассники размещают на личной веб-странице в системе электронных портфолио, установленной в электронной информационно-образовательной среде.

Подводя итог сказанному, отметим, что электронная информационно-образовательная среда обеспечивают возможность продуктивно организовывать учебно-исследовательскую, проектную деятельность студентов, направленную на формирование у них межкультурной компетенции, которая является важной предпосылкой успешной жизнедеятельности юношей и девушек в современном глобальном мире.

4. Образцова Л. В., Супрунова Л. Л., Тарасова О. А. Педагогические технологии в инновационном образовании : учеб. пособие для вузов. Пятигорск : ПГЛУ, 2011.
5. Супрунова Л. Л. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе // Педагогика. 2011. №4. С. 16-28.
6. Трубицына Е. В. Два подхода к определению информационно-образовательной среды // Конгресс конференций ИТО-2009. URL: <http://ito.edu.ru/2009/Mar19El/I/I-o-13.html> (дата обращения: 05.04.2014).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 05.04.2014).
8. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Статья 16.
9. Cook A. D. A Case study of the manifestations and significance of social presence in a multi-user virtual environment. URL: <http://ecommons.usask.ca/handle/10388/etd-09102009-012757> (дата обращения: 05.04.2014).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. О. А. Алимуратов.

УДК 37.013:004  
ББК 4404.44

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.01

### **Коробов Дмитрий Викторович,**

аспирант, кафедра педагогики и непрерывного профессионального образования, Астраханский государственный университет; 414000, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а; e-mail: korobov\_dv@rambler.ru

#### **ИННОВАЦИОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инновации; компьютерные технологии; современные информационные технологии; мультимедиа; учебный портал.

**АННОТАЦИЯ.** Описаны инновации в информационных технологиях, дана характеристика современных информационных технологий и оценен уровень их эффективности в условиях глобальной компьютеризации всех сфер жизни и производства.

### **Korobov Dmitrii Viktorovich,**

Post-graduate Student, Department of Pedagogy and Continuing Education of Astrakhan State University, Astrakhan, Russia.

#### **INNOVATIVE INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS**

**KEY WORDS:** innovation; computer technology; modern information technology; multimedia; learning portal.

**ABSTRACT.** This paper describes innovations in information technology. It also gives a description of modern information technologies and assesses their level of effectiveness in global computerization of all spheres of life and production.

**М**ассовая компьютеризация различных сфер жизни человечества отражается и на самом обществе. Зарождается новый тип общества – информационное общество. А процесс преобразования называется информатизацией общества. Соответственно, появляется новый социальный заказ на выпускников школ и иных учебных заведений. Современный выпускник должен владеть основами компьютерной грамотности, чтобы по окончании обучения комфортно себя чувствовать в меняющемся обществе и активно включаться в сферы деятельности, где требуются знания компьютера. Применение современной техники не только помогают сделать процесс обучения более разнообразным, но и помогает понять принцип работы некоторых технологий [3].

Выделяют следующие основные педагогические цели использования средств современных информационных технологий [4; 5].

1. Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса за счет применения средств современных информационных технологий:

- повышение эффективности и качества процесса обучения;
- повышение активности познавательной деятельности;
- углубление межпредметных связей;
- увеличение объема и оптимизация поиска нужной информации.

2. Развитие личности обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества:

- развитие различных видов мышления;
- развитие коммуникативных способностей;

- формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации;

- эстетическое воспитание за счет использования компьютерной графики, технологии мультимедиа;

- формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации;

- развитие умений моделировать задачу или ситуацию;

- формирование умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность.

3. Работа на выполнение социального заказа общества:

- подготовка информационно грамотной личности;

- подготовка пользователя компьютерными средствами;

- осуществление профориентационной работы в области информатики.

Если компьютерные технологии крепко вошли в наш обиход, то как они смогут изменить образовательный процесс? А может уже меняют?

Рассмотрим несколько инновационных нововведений, которые, на мой взгляд, внесут заметный вклад в модернизацию системы образовательного процесса.

1. **Интерактивные парты** представляет собой гибрид обычной парты и мультимедийного оборудования. Основная область предназначена для работы с учебниками и тетрадами, для записи информации. Не секрет, что такая информация воспринимается легче, чем «начитка», так как при использовании мультимедиа возможна визуализация информации (видео, анимация

и прочее). Но, тем не менее, рукописная запись текста положительно сказывается на уровне ее запоминания.

Сейчас в школе для использования мультимедиа-ресурсов, в лучшем случае, используют проектор (некоторые школы до сих пор используют телевизоры). В чем минус проекторов?

В свое время проектор считался инновацией в образовательном процессе, так как позволял транслировать изображение большого формата без покупки дорогостоящих широкоформатных телевизоров, которые, разумеется, среднестатистическая школа не могла себе позволить. Однако чем дальше человек находится от спроецированного изображения, тем хуже было изображение понятно. Ученики с задних парт уже не могли понять, что им хотят показать. Мелкие детали были плохо различимы (специфика проекторов). Также одним из самых очевидных недостатков проекторов является необходимость в затемнении комнаты, так как при свете не будет видно изображения.

Зачастую применение проектора не останавливается на видеоряде, а применяют еще акустические средства. Для показа фильма недостаточно только показать изображение, еще нужно донести речь комментатора до учеников. И тут на помощь учителям приходят колонки. Но и у колонок есть ряд недостатков. Например, если использовать плохие колонки, то они будут «фонить». Или при акустической особенности класса звук до задних рядов доходить не будет. И в итоге имеем задний ряд, который мало того что не видит изображения, так еще и не слышит.

Подведем итоги:

- нечеткое изображение,
- низкий уровень яркости и контрастности изображения,
- плохая зрительная понятливость изображения при отдалении от экрана,
- необходимость в затемнении класса,
- при использовании колонок огромную роль играет акустика класса,
- не поддерживается сенсорная технология,
- нет интерактивности в процессе.

Применение интерактивных парт может убрать все эти «минусы», а даже внести свои «плюсы». Рассмотрим плюсы применения интерактивных парт. Кроме пространства для классической записи информации в углу парты встроен монитор. Изображение будет четкое, насыщенное, будут видны все детали. Применение такой парты позволяет ученикам с задних парт и ученикам с плохим зрением увидеть всю визуаль-

ную информацию, передаваемую с помощью фильма или иного средства, в полном объеме. Напрягать зрение больше не нужно. Необходимость в затемнении комнаты тоже пропадает, так как современные мониторы одинаково работают как при свете, так и в темноте. Кроме всего этого, в парте встроены колонки. Акустические особенности кабинета больше не играют роли. С помощью данных мониторов можно проводить интерактивные соревнования.

Подведем итоги:

- четкое изображение,
- очень хорошая цветопередача изображения,
- визуальная доступность изображения,
- нет необходимости в затемнении,
- колонки встроены в парту,
- поддерживается сенсорная технология,
- интерактивность,
- изображение с доски отображается на мониторе.

Самый волнующий вопрос – стоимость данной парты. В данный момент времени производство жидкокристаллических мониторов дешевеет с каждым днем, и на создание такой парты не уйдет много денег. Тем более не обязательно закупать такие парты в каждый класс, можно выделить для этих целей отдельный кабинет. Устаревание технологии произойдет еще не скоро. Монитор защищен антивандальным стеклом от порчи. Поэтому, я считаю, что привлечение в образовательный процесс данной технологии не только полезно, но и необходимо.

**2. Электронные книги.** Всем известно, какие тяжелые рюкзаки дети носят на себе в школу и обратно. Это хорошо, если школа рядом. Длительный перенос тяжести на спине может нанести вред организму (в частности осанке), особенно детскому организму. Этого можно избежать, если выдавать по 2 учебника каждого предмета, один для дома, другой для школы. Оборудовать шкафчики в школе, где ребенок будет хранить учебники, другую копию книги будет хранить дома. Это заметно облегчит рюкзак школьника, ведь отпадет необходимость носить учебники, рюкзак будет использоваться только для ношения тетрадей и канцелярских принадлежностей. Но в наших школах иной раз не находится необходимого числа учебников на всех учеников, не то что лишних. Поэтому родителям приходится докупать ребенку учебники в школу (зная цены на книги, можно примерно понять, какие это большие финансовые затраты). Поэтому будет полезно использовать в образовательном процессе модифицированную версию портативной электронной книги.

Школа может либо давать такие устройства каждому ученику, либо родители покупают его сами. Стоимость таких книг крайне мала (от 500 рублей до 2000). Используется данное устройство до окончания школы. В современных электронных книгах для отображения текста используется чернильная технология, т. е. обычные чернила, но с помощью технологий эти чернила выстраиваются в текст. Вред для глаз как обычной бумажной книги, ведь в ней используются такие же чернила, только распечатанные на листке бумаги. Аккумулятора внутри книги хватает на долгое время, быстро заряжается. Имеет ударопрочный корпус, влагозащищен. Для безопасности в эту книгу можно поместить GPS-передатчик. Родители, которые волнуются о том, где их ребенок, всегда могут отследить его перемещение с помощью этого приемника. Также при краже книги можно отследить, в каком месте находится ваше устройство. Книга имеет очень простой в использовании интерфейс. Закачать новые книги можно в школе с помощью wi-fi, либо зайти на учебный портал школы.

Подведем итоги:

- электронная книга занимает мало места,
- мало весит,
- памяти хватает на хранение книг полного школьного курса и даже больше,
- не вредит глазам,
- удобна в использовании,
- не требует больших затрат на производство,
- покупается один раз и используется до окончания школы.

**3. Учебный портал** представляет собой ресурс в сети Интернет, т. е. обычный интернет-сайт, выполняющий не совсем типичные функции. По желанию школьного руководства данный портал может разрабатываться под каждый отдельный предмет (для учителя информатики, русского языка и т. д.). Но гораздо логичнее и правильнее делать один портал для целой школы. Что же особенного в этом портале?

- Учебно-методический материал. На сайте в соответствующем разделе хранятся лекции по предметам (например, в разделе «Информатика» хранятся лекции по информатике). Раздел разбивается на классы. Если ученик на уроке не успел записать за учителем или пропустил урок, можно восполнить пробел в конспекте с помощью учебного портала. Материал представлен в красочном виде, содержит картинки, анимацию, ссылки на видеозаписи. Все это способствует большей понятности. После изучения лекции ученик проходит тест.

- Литература для дополнительного чтения. Успевающие ученики или те, кто желает узнать больше про определенную тему, могут это сделать в разделе «Литература для дополнительного чтения».

- Тестирование. После прослушивания лекции учащийся переходит на тест по этой лекции. Тесты состоят из 10 вопросов по тематике лекции. После завершения тестирования учащемуся ставится оценка (за правильный ответ ученик получает 1 балл). Результат теста хранится на сервере и доступен в любой момент. Расчет оценки происходит следующим образом:

- если ученик ответил правильно на 7 вопросов из 10, его оценка 3 балла,
- если ученик ответил правильно на 8 вопросов из 10, его оценка 4 балла,
- если ученик ответил правильно на 9 или 10 вопросов, его оценка 5 баллов,
- если ученик отвечает правильно на 6 или менее вопросов, он переходит снова к лекции по данному материалу и не может раньше чем через 30 минут пройти заново тест.

- Мини-чат – служба обмена быстрыми сообщениями. Сообщения хранятся на сервере и видны всем, даже если человек недавно зашел на сайт, он может посмотреть историю мини-чата. Данная функция служит для быстрой связи с преподавателем или синхронизации действий между учениками.

- Задачи. Кроме тестов ученик по завершении изучения лекции переходит в раздел «Задачи», где содержатся практические задачи. Тест проводится только по теоретической части лекции, а решение задач – применение полученных знаний на практике. Решив задачи, ученик пишет ответы в профиль учителя на сайте.

- Форум содержит дополнительные материалы, интересные факты, ссылки на полезные образовательные интернет-ресурсы с их описанием. Так что проводятся коллективные упражнения. Задается вопрос, ученики делятся на группы и пытаются доказать свою точку зрения. Это способствует получению опыта работы в команде, самостоятельному поиску пути решения вопроса.

Материалы сайта недоступны незарегистрированным пользователям. Ученик проходит регистрацию на сайте и получает доступ. Это сделано для того, что бы при прохождении тестирования оценка сохранялась на профиле ученика и чтобы было видно, когда заходил ученик, как долго находился в том или ином разделе, какие действия выполнял. Ученик может хитрить, зайти на сайт и не осуществлять каких-либо действий. Однако это все отображается при выводе информации. Также ученики могут

делать «левые» аккаунты с целью прохождения тестирования для поиска правильных ответов, а потом зайти на свой профиль и ответить, уже зная правильные ответы. Для этого необходимо ограничить количество учетных записей, т. е. сколько учеников, столько максимум учетных записей. Или заводить учетные записи вручную.

Использование данных технологий требует от учителя компьютерной грамотности. С изменением времени меняются и требования к учителю. Учитель должен знать азы компьютерной грамотности (уметь пользоваться компьютером на начальном уровне). Ведь учитель – это не про-

сто человек, который по сути своей деятельности учит детей. Его задача стоит намного глобальнее, чем просто научить. Учитель – главное связующее звено между ребенком и раскрытием его потенциальных возможностей. Миссия учителя не только дать знания, но также направить ребенка по верной дороге, которая приведет его к успехам в будущем. Научить ребенка самостоятельно мыслить, принимать решения, в том числе и нестандартные. Поэтому от понимания принципа действия данных технологий напрямую зависит и эффективность этих технологий в образовательной деятельности [1; 2].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова Т. В., Ибатуллина Е. Ю. Преодоление педагогического консерватизма в инновационном образовательном процессе общеобразовательного учреждения // Научный журнал. Серия «Психология и педагогика». М. : Вестник Рос. ун-та Дружбы народов», 2011. № 5. С. 182-187.
2. Коробов Д. В. Личность современного учителя: имидж и сущность // Современный учитель: личность и профессиональная деятельность : мат-лы III Междунар. науч.-практ. конф. (30 марта 2011г.). Спутник+, 2011.
3. Коробов Д. В. Современные информационные технологии в образовательной деятельности // Проблемы и перспективы развития образования в России : сб. мат-лов VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 12 марта 2011 г.). ЦРНС, 2011.
4. Роберт И. В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. 2001. №5.
5. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании. М. : Школа-Пресс, 1994.

Статью рекомендует д-р пед. наук Т. В. Воронцова.

УДК 37.013:004  
ББК 4404.44

ГСНТИ 14.85.01

Код ВАК 13.00.01; 13.00.02

### **Роберт Ирэна Веньяминовна,**

доктор педагогических наук, профессор, директор, Институт информатизации образования Российской академии образования, академик РАО; 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, к. 707; e-mail: rena\_robert@mail.ru

#### **ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ РАЗВИТИЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** адаптивные информационные системы образовательного назначения; высокотехнологичная здоровьесберегающая информационно-образовательная среда; когнитивно-информационное взаимодействие; информационные и коммуникационные технологии; тренажерные эргатические системы адаптивного характера; технология «Виртуальная реальность».

**АННОТАЦИЯ.** Описаны содержательные аспекты перспективных фундаментальных научных исследований в области информатизации образования в контексте интеллектуального развития, социализации и информационной безопасности личности современного человека, жизнедеятельность которого осуществляется в информационном обществе периода глобализации и сетевой коммуникации. Раскрываются философско-методологические, социально-педагогические и медико-психологические основания создания и развития информационно-образовательного пространства, а также подготовки педагогических и управленческих кадров в условиях его функционирования. Выявлена необходимость создания психологической, методической и медико-социальной поддержки пользователя при когнитивно-информационном взаимодействии с интерактивными средствами обучения. Особое внимание уделено вопросам проектирования и функционирования высокотехнологичной здоровьесберегающей информационно-образовательной среды и информационной безопасности личности.

### **Robert Irena Veniaminovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Institute of Informatization of Education of Russian Academy of Education, Member of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

#### **PERSPECTIVE RESEARCHES DEFINING THE DEVELOPMENT OF INFORMATIZATION OF EDUCATION**

**KEY WORDS:** adaptive educational information systems; highly technological health protecting informational educational environment; cognitive informational interaction; information and communication technologies; adaptive training ergative systems; technology of "Virtual Reality".

**ABSTRACT.** The article describes the contents of perspective fundamental researches in the field of informatization of education in the context of intellectual development, socialization and information security of a contemporary person, who lives and works in the information community of the period of globalization and network communications. Philosophical methodological, socio-pedagogical and medicopsychological foundations of creation and development of informational educational environment are presented. It is found out that it is necessary to create psychological, methodological and socio-medical support of the user during the cognitive informational interaction with educational means. Special attention is paid to questions of project making and functioning of highly technological health protecting informational educational environment and informational security of a person.

**В** настоящее время в отечественных научных исследованиях *информатизация образования* рассматривается как *область педагогической науки*, ориентированная на обеспечение сферы образования методологией, теорией и технологией решения следующих задач:

- методологические основания изменения целей, содержания образования и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам интеллектуализации и социализации обучающегося в современных условиях информационного общества периода глобализации и массовости сетевой коммуникации;

- совершенствование методических систем обучения, ориентированных на целенаправленное включение обучающихся в коллективную образовательную деятельность на основе информационного взаимодейст-

вия в сетевых сообществах для обеспечения научных, социальных и профессионально ориентированных результатов обучения, а также на формирование умений самостоятельно осуществлять информационную деятельность по продуцированию информации, по формализации и представлению знания;

- предотвращение возможных негативных последствий педагогического, медико-психологического, социального характера, связанных с опасностью манипулирования (при помощи информации) поведением и сознанием человека, а также информационного взаимодействия, оказываемого на обучаемого и обучающего информационно емкого и эмоционально насыщенного;

- разработка и сертификация программно-аппаратных, информационных комплексов образовательного назначения для оценки эр-

гономики педагогической продукции, созданной на базе информационных и коммуникационных технологий;

- интеллектуализация информационных систем, обеспечивающих автоматизацию и управление технологическими процессами в сфере образования.

Вместе с тем анализ современного состояния научных исследований, посвященных проблемам развития информационного общества глобальной массовой сетевой коммуникации убеждает в том, что в настоящее время интенсивно развиваются следующие процессы:

- активизация использования сетевых информационных распределенных ресурсов, отражающих постоянно совершенствующийся и расширяющийся интеллектуальный потенциал общества, сконцентрированный в электронном виде в информационных банках и базах результатов научной, образовательной, производственной, социальной, культурной и других видах деятельности его членов;

- интеграция информационных и коммуникационных технологий с постоянно развивающимися научными и производственными технологиями, технологиями бизнеса, технологиями различных видов искусств, образовательными технологиями, иницирующая как развитие всех сфер жизнедеятельности современного человека за счет интеллектуализации его трудовой деятельности его членов, так и повышение его общекультурного и профессионального уровня;

- конвергенция традиционных наук и наукоемких технологий (нано-, инфо-, когнитивных технологий), определяющая совершенствование педагогических технологий, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучающегося, развитие умений самостоятельного извлечения и продуцирования знаний при использовании информационно-коммуникационных технологий [1];

- высокий уровень информационного обслуживания за счет доступности для любого члена общества всех источников достоверной информации гражданского назначения, ее визуализации, легитимности, интерактивности, а также обеспечения сущности используемых данных и знаний;

- осуществление оперативной дифференцированной по запросам пользователя сетевой коммуникации или информационного взаимодействия между отдельными личностями, группами людей, различными сообществами, в том числе территориально распределенными;

- возникновение негативных информационных воздействий извне, со стороны

СМИ, тематических интернет-порталов, сетевых игровых порталов и прочих слабо контролируемых с точки зрения научности и этики сетевых информационных ресурсов, порождающих угрозу манипулирования поведением, сознанием человека.

Позитивная результативность вышеперечисленных процессов, активно и спонтанно развивающихся в современном обществе, требует научного, технологического, правового и этического сопровождения их реализации.

В этой связи остановимся на описании направления фундаментальных исследований **«Информатизация образования, интеллектуального развития и социализации современного человека»**, реализация которого определяет выполнение научных исследований, ориентированных на решение проблем информатизации образования в области психолого-педагогических наук.

*1. Философско-методологические, медико-психологические, социально-педагогические основания создания и развития информационно-образовательного пространства*

Исследования в данной области предполагают разработку теории и технологии создания и функционирования информационно-образовательного пространства, реализованного на базе информационно-коммуникационных технологий, в том числе развитие понятия «образовательное пространство» в контексте философской категории «пространство»; научно-педагогические, технологические и медико-психологические требования к формированию и функционированию информационно-образовательного пространства образовательного учреждения.

Определенное внимание уделено выявлению и обоснованию педагогико-эргономических и технико-технологических требований к информационным системам, обеспечивающим создание педагогических инноваций в условиях функционирования образовательного пространства и разработке матрицы профессиональных компетенций преподавателя образовательного учреждения в области создания педагогических инноваций на базе информационно-коммуникационных технологий.

Особое внимание уделено тенденциям развития дидактики в условиях функционирования информационно-образовательного пространства, реализованного на базе информационно-коммуникационных технологий, и разработке модели методической системы, обеспечивающей интеллектуальное развитие и социализацию учащихся



ся в условиях функционирования информационно-образовательного пространства.

Значительное место в исследованиях занимает выявление дидактических условий проектирования информационно-образовательной среды школы в контексте ее развития и самоорганизации, адекватно задачам экономики, построенной на знаниях. В этой связи определение критериев и показателей регулирования динамических характеристик информационно-образовательной среды (в том числе скорости и объемов ее содержательных и структурных преобразований) позволит выявить условия влияния информационно-образовательной среды на продуктивную ориентацию личности в контексте осуществления инновационно-исследовательской деятельности субъектов системы непрерывного образования.

## *2. Теоретико-методические основания подготовки педагогических и управленческих кадров в области информационных и коммуникационных технологий*

Научно-педагогическое и организационно-методическое обеспечение подготовки педагогических и управленческих кадров в области применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности в условиях многоуровневого образования основывается на стандартизации в области применения информационно-коммуникационных технологий в педагогической и организационно-управленческой деятельности сотрудников образовательных учреждений общего среднего и профессионального образования.

Разработка теории и технологии создания методической системы непрерывной подготовки педагогических и управленческих кадров (по уровням и профилям) как координаторов информатизации образования, ответственных за интеллектуальное развитие и социализацию современного человека предполагает выявление и обоснование профессиональных компетенций в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетенций), реализацию научно-методического и технологического обеспечения мониторинга уровня ИКТ-компетенций выпускников педагогических вузов и педагогов, определение функциональных обязанностей и квалификационных характеристик педагогов.

Как отдельное исследование разрабатывается научно-педагогическое обеспечение подготовки педагогических кадров в области создания информационно-коммуникационной предметной среды, разработки авторских сетевых информационных ресурсов и организации научно-исследовательской, управленческой, методической и культурно-просветительской деятельности в условиях ее функционирования.

В контексте развития непрерывного образования предполагается проведение фундаментальных исследований в области проектирования информационных моделей квалиметрического оценивания уровня подготовленности обучающихся и степени овладения ими ИКТ-компетенциями в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения основывается.

Для внутрифирменного непрерывного повышения квалификации профессиональных кадров разрабатывается научно-педагогическое и организационно-методическое обеспечение интенсивных обучающих систем и типовых учебных аппаратно-программных комплексов.

## *3. Система психологической, методической и медико-социальной поддержки пользователя при когнитивно-информационном взаимодействии со средствами информационных и коммуникационных технологий*

Фундаментальные исследования в данной области предполагают разработку психолого-педагогического и медико-социального обеспечения безопасности когнитивно-информационного взаимодействия пользователя со средствами информационных и коммуникационных технологий, в том числе условия и модели взаимодействия, механизмы диагностики мотивации и компетентности, и медико-психологические рекомендации по использованию педагогических инноваций в условиях когнитивно-информационного взаимодействия обучающего, обучаемого и интерактивного средства обучения.

Научно-методические рекомендации по осуществлению когнитивно-информационного взаимодействия участников образовательного процесса, реализуемого в информационно-образовательной среде занимают значительное место в исследованиях и основываются на реализации возможностей современных технологий информационного взаимодействия. В данном контексте разрабатываются философско-методологические основания и информационные модели представления изучаемых виртуальных объектов, процессов, реализованных средствами технологии «Виртуальная реальность».

Определенное место в исследованиях занимает разработка программно-методического обеспечения интернет-радио и интернет-телевидения, ориентированного на социализацию когнитивно-информационного сетевого взаимодействия пользователей, и учебно-методического обеспечения формирования позитивной направленности интернет-среды средствами сетевой школы для школьников, учителей и студентов.

*4. Психолого-педагогические основы проектирования и реализации педагогических инноваций в высокотехнологичной здоровьесберегающей*

*информационно-образовательной среде*

Фундаментальные исследования в области выявления философско-методологических, социально-психологических и педагогико-эргономических условий функционирования высокотехнологичной здоровьесберегающей информационно-образовательной среды определяют реализацию педагогических инноваций, реализованных на базе информационно-коммуникационных технологий, а в перспективе на базе технологии «Виртуальная реальность».

Разработка педагогико-эргономических и медико-психологических требований к высокотехнологичной здоровьесберегающей информационно-образовательной среде определяет создание научно-методического обеспечения реализации педагогических инноваций в условиях ее функционирования, в том числе модели сетевого взаимодействия в системе непрерывного образования в условиях ее функционирования.

Значительное место в исследованиях занимает теоретическая модель персонифицированной информационно-коммуникационной предметной среды учащегося, обеспечивающей здоровьесформирующую направленность целенаправленного прогрессивного изменения уровня здоровья в соответствии с его потребностями и возможностями.

Выявление педагогических условий, механизмов и моделей целенаправленного включения учащихся в коллективную образовательную деятельность на основе информационного взаимодействия в сетевых сообществах (форумы, чаты, блоги, заочные турниры и т. п.) и их реализация обеспечивает научную, социальную и профессионально ориентированную значимость результатов обучения.

Практико-ориентированные исследования направлены на создание системы показателей результативности освоения основных образовательных программ общего, среднего и высшего профессионального образования в части подготовки обучающихся к использованию информационно-коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

*5. Научно-методическое обеспечение информационной безопасности личности в условиях современного общества*

Исследования в области информационной безопасности личности в контексте «безопасности через развитие» [7] требуют создания концепции, определяющей усло-

вия безопасности личности как социального ноосубъекта, способного воспринимать и реализовывать инновации в условиях социально-экономической, культурной дифференциации, массовой коммуникации и глобализации современного общества. При этом *информационная безопасность личности* рассматривается, во-первых, как защищенность человека от предоставления ему недостоверной, нелегитимной информации, а также информации этически некорректной, а в особо негативном варианте от «информационного насилия» (прежде всего над психикой человека) со стороны СМИ, в том числе в локальных и глобальных информационных сетях. Для предотвращения возможных негативных последствий манипулирования при помощи информации, распространяемой СМИ, поведением и сознанием человека необходимо формировать внутренние ресурсы личности, позволяющие противостоять информационным угрозам и «сетевым» атакам. Во-вторых, как защищенность авторских прав на созданную человеком информацию, в том числе интеллектуальную собственность, представленную в электронном (цифровом) виде. В-третьих, как предотвращение возможных негативных для психического здоровья личности последствий, оказываемого на обучаемого и обучающего информационно емкого и эмоционально насыщенного информационного взаимодействия в информационно-коммуникационной предметной среде. В-четвертых, как защищенность личной информации, персональных данных, определяющих статус невмешательства в частную жизнь человека.

Не менее важна разработка учебно-методического обеспечения, формирующего определенные поведенческие алгоритмы, механизмы и средства информационной защиты личности в условиях глобальной массовой коммуникации современного общества, комплексные методики формирования устойчивых состояний личности как социального субъекта, обеспечивающие способы активного противодействия негативным воздействиям информационно-агрессивной интернет-среды.

Далее рассмотрим направление фундаментальных исследований **«Интеллектуализация информационных систем и технологических процессов в сфере образования»**, реализация которого определяет выполнение научных исследований, ориентированных на решение проблем информатизации образования в области технических наук.

### *1. Теоретико-методологические основания разработки образовательных стандартов, отражающих конвергенцию наук и технологий*

Современный период развития научно-технического прогресса определяет необходимость подготовки современных специалистов в парадигме междисциплинарного подхода к образованию, отражающего в том числе и конвергенцию наук и наукоемких технологий. В этой связи актуальной становится разработка образовательных стандартов междисциплинарного характера, отражающих конвергенцию наук и технологий в системе общего среднего образования (в аспекте профилизации) и в профессиональном техническом образовании.

Активное внедрение во все сферы науки и техники нанотехнологий, которые дают принципиально новый способ конструирования материалов в виде технологий атомно-молекулярного конструирования их создания, определяет развитие всех отраслей науки, техники, экономики современного общества. В этой связи возникает необходимость создания научно-педагогического обеспечения подготовки и переподготовки педагогических кадров в области популяризации знаний по нанотехнологиям.

Не менее значимой становится подготовка и переподготовка педагогических кадров учреждений профессионального образования технического профиля с углубленной междисциплинарной подготовкой в области нано- и информационных технологий [1]. При этом приоритетны разработки в области структуры содержания и методической системы подготовки студентов педвуза и переподготовки преподавателей дисциплин естественнонаучного цикла учреждений общего среднего образования в аспекте профилизации в области нано-, инфо-, когнитивных технологий и преподавателей профессионального образования технического профиля с углубленной междисциплинарной подготовкой в области нано- и информационных технологий.

### *2. Методология формализации и представления знаний в интеллектуальных образовательных системах*

Фундаментальные исследования в области формализации и представления знаний в интеллектуальных образовательных системах развиваются в том числе и на основе теории нечетких множеств и теории искусственных нейронных сетей. При этом важны разработки в области теоретико-методологических основ формализации и представления знаний в интеллектуальных

образовательных системах и, кроме того, теоретических подходов к построению интегрированных интеллектуальных систем образовательного назначения. Целесообразно в виде прикладных разработок предложить: научно-методический аппарат программно-алгоритмического обеспечения интеллектуальных систем образовательного назначения; обобщенные модели интеллектуальных систем образовательного назначения; совокупность методик использования интеллектуальных систем образовательного назначения в педагогической практике.

Особое значение при этом приобретают модели интеллектуальных систем контроля знаний обучаемого, реализованные на основе теории нейронных сетей, нейросетевая модель, моделирующая деятельность педагога при оценке знаний обучаемых, пакет прикладных программ, реализующих возможности нейросетевых технологий в интеллектуальных системах образовательного назначения.

Важное значение имеет также разработка методики настройки интеллектуальных систем на основе обобщения результатов контроля при обучении конкретным учебным дисциплинам и методики формирования обучающихся выборок для настройки нейросетевых систем образовательного назначения.

К фундаментальным относятся также исследования, определяющие методологию создания адаптивных семантических моделей слабо структурированных междисциплинарных областей знаний, что предполагает создание теоретической основы разработки баз знаний в интеллектуальных обучающих системах. На этой теоретической основе разрабатываются модели и алгоритмы прототипа интеллектуальной обучающей системы, базы знаний, алгоритмы вывода итога интеллектуального анализа результатов обучения, патентно-лицензионное обеспечение правовой защиты объектов интеллектуальной собственности.

Разработка теории представления знаний в интегрированных интеллектуальных системах образовательного назначения предполагает обоснование и формулирование общих принципов отбора источниковой базы содержательной составляющей контента, выявление этапов представления знаний, описание структурных моделей и методики представления знаний в интегрированных интеллектуальных системах образовательного назначения для различных предметных областей.

*3. Теоретико-методологические основы интеллектуализации информационных систем формирования распределенного контента образовательного назначения*

Теоретические основания построения автоматизированной системы информационной поддержки формирования распределенного контента с доверительной оценкой профессиональной компетентности являются фундаментом для обоснования и разработки алгоритмического и программного обеспечения функционирования автоматизированной системы информационной поддержки формирования распределенного контента содержания дисциплин подготовки, адаптивной модели и методов представления и контроля знаний в автоматизированной системе информационной поддержки управления образовательным процессом, методики формирования содержания учебных дисциплин.

Не менее важным является создание научно-методического обеспечения информационной системы мониторинга, интегрирующей результаты психолого-педагогического тестирования для формирования базы данных о талантливых детях и рекомендаций по информационной поддержке их подготовки как будущих специалистов в области информационных технологий. При этом развитие методологии создания интеллектуальных информационных систем поддержки самообразования этой категории детей и разработка на этой основе типовой архитектуры и структуры информационных систем, обеспечивающих условия освоения знаний послужит развитию парадигмы самостоятельного обучения и лично ориентированной подготовки специалистов в области информационных технологий.

*4. Научно-методические основы разработки и сертификации программно-аппаратных, информационных комплексов образовательного назначения*

Данное направление фундаментальных исследований предполагает определение научно-методических подходов к разработке программно-аппаратных, информационных комплексов образовательного назначения и, кроме того, методологии и технологии формирования оценочных показателей педагогической продукции, реализованной на базе информационно-коммуникационных технологий, для формирования педагогико-эргономических, медико-психологических, технологических групп оценки. Разработка теоретических моделей оценивания качества педагогической продукции, реализованной на базе информационно-коммуникационных технологий, на основе экспертных и статистических методов оценивания на соответствие требованиям международных стандартов по безопасности и качеству положена в основу создания методических рекомендаций по применению показателей оценивания эргономики и медико-психологического качества педагогической продукции, созданной на базе информационно-коммуникационных технологий.

Большое значение в исследованиях уделяется созданию национального отраслевого стандарта «Педагогико-эргономические, медико-психологические и технико-технологические характеристики программно-аппаратных и информационных комплексов образовательного назначения», в котором будет отражены педагогико-эргономические и медико-психологические условия безопасности использования педагогической продукции, созданной на базе информационно-коммуникационных технологий, в том числе в условиях функционирования информационно-образовательного пространства учебного заведения.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ковальчук М. В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // Российские нанотехнологии. Т. 6. 2011. №1-2. С. 13-23.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Государственная Программа Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 годы)».
3. Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2020 года и дальнейшую перспективу. (Утв. Президентом РФ 11 января 2012 г., Пр-83).
4. Перечень критических технологий Российской Федерации (в части информационно-телекоммуникационные системы) (утв. Указом Президента РФ № 899 от 7.07.20011 г.).
5. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М. : ИИО РАО, 2010.
6. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р).
7. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года (утв. Указом Президента РФ от 12 мая 2009 г. № 537).

Статью рекомендует канд. технич. наук, доц. М. В. Лапенко.

# ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.42(091)(470/571)  
ББК 446.3(2Рос)

ГСНТИ 14.07.07, 04.51.53

Код ВАК 13.00.01, 13.00.02

## Галагузова Минненур Ахметхановна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 46а, к. 199; e-mail: gala\_36@mail.ru

### СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальная педагогика; теория и практика социальной педагогики; профессиональная подготовка социальных педагогов.

**АННОТАЦИЯ.** Представлена история создания социальной педагогики в России, развитие ее теоретико-методологических основ, профессиональной подготовки специалистов по социальной педагогике, бакалавров и магистров психолого-педагогического образования.

## Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### SOCIAL PEDAGOGY IN RUSSIA: HISTORY AND THE PRESENT STATE

**KEY WORDS:** social pedagogy; theory and practice of social pedagogy; professional training of specialists in social pedagogy.

**ABSTRACT.** The article presents the history of social pedagogy in Russia, the development of its theoretical methodological foundations, professional training of specialists in social pedagogy, preparation of bachelors and masters of psycho-pedagogical education.

Социальная педагогика на современном этапе развития переживает сложный и неоднозначный период существенного расширения и обновления теоретико-методологических оснований исследования, познания социально-педагогической реальности. Это обусловлено изменением тех многообразных социальных и педагогических явлений в науке и практике, которые в совокупности составляют сферу социальной педагогики.

В развитии социальной педагогики в России, на мой взгляд, можно выделить три периода: *предисторический, исторический и современный*. Первый период связан с предпосылками возникновения социальной педагогики. В отечественной науке и педагогической практике истоки и предпосылки выделения социальной педагогики в самостоятельную область знания можно найти в трудах и практической деятельности таких классиков педагогики, как К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой и других.

Особое значение для становления социальной педагогики приходится на 20-30-е годы прошлого столетия. Многочисленные труды А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. Н. Сорока-Росинского и других были направлены на проблемы социального воспитания детей, «выбитых из социальной ко-

леи». В это время активно начали проводиться научные изыскания в области «педагогики среды» и социального воспитания (А. Б. Залкинд, Л. С. Выготский, М. С. Иорданский, В. Н. Шульгин и др.). В Педагогической энциклопедии, изданной в конце 1920-х годов, есть специальный раздел «Система социального воспитания в РСФСР».

Однако утверждение в стране социалистической идеологии прервало естественное поступательное развитие социальной педагогики. Построение советского государства, основанного на принципах социальной справедливости и социального равенства, предполагало, что разного рода социальные проблемы очень скоро и легко исчезнут сами по себе как «пережитки прошлого». В реальности же все произошло иначе. Социальных проблем и людей, в том числе детей, нуждающихся в социальной помощи, не становилось меньше, а наоборот, их число увеличивалось, особенно в критические переломные периоды развития страны.

Поэтому неудивительно, что в период демократических, гуманистически ориентированных преобразований в России в 1990 году был официально введен институт социальной педагогики. С этого момента начался *второй исторический* весьма значимый период развития социальной педагогики в нашей стране.

Сложность этого исторического периода заключалась в том, что социальная педагогика как *наука, область социально-педагогической деятельности и социальная пе-*

<sup>1</sup> Статья публикуется в рамках гранта РГНФ: региональный конкурс «Урал: история, экономика, культура» 2014 – Свердловская область. Заявка № 14-16-66047. Проект «Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в контексте внедрения ФГОС основного общего образования в Свердловской области».

дагогика как профессиональная подготовка социальных педагогов начали развиваться одновременно и в отрыве друг от друга. Практика не могла опереться на научные знания, так как науки еще фактически не было, а науке нечего было осмыслять, поскольку сфера практической деятельности социального педагога только начала формироваться. Это, свою очередь, сказалось и на профессиональной подготовке социальных педагогов. Поэтому теория, практика и профессиональная подготовка специалистов в области социальной педагогики начали развиваться одновременно и ускоренными темпами.

За прошедшие 20 с лишним лет можно констатировать, что социальная педагогика в России состоялась. Этому свидетельствуют многие факторы. Во-первых, активно развивалась и совершенствовалась область практической деятельности социальных педагогов. Была разработана квалификационная характеристика специалистов, определены их функциональные обязанности и места работы. Социальные педагоги стали работать с дезадаптированными подростками, с детьми, не получившими общего образования, асоциальными семьями, в детских домах и домах ребенка, социальных приютах и кризисных центрах, в закрытых школах и начальных профессиональных училищах для несовершеннолетних правонарушителей, в воспитательных колониях, а также во многих других социальных учреждениях. Все это нашло отражение в многочисленных работах ученых и практиков [2; 6; 7; 8].

Второе направление связано с развитием теоретико-методологических основ социальной педагогики. Это нашло отражение в трудах В. Г. Бочаровой, М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева, А. В. Мудрика, И. А. Липского, Г. Н. Филонова и других ученых [1; 3; 5; 11]. Опубликованы монографические работы по становлению и развитию социальной педагогики как науки. В работах известных ученых в области социальной педагогики освещаются различные научные подходы к определению объекта, предмета, категориального аппарата этой науки и другие вопросы. Однако противоречия в определении сущности социальной педагогики разными учеными – это естественный и закономерный процесс развития относительно новой отрасли педагогического знания – социальной педагогики.

С момента введения института социальной педагогики стала активно развиваться и область профессиональной подготовки социальных педагогов в высших и средних профессиональных учебных заведениях. В 1990 году Государственный комитет СССР по народному образованию издал приказ «Об открытии специальности «социальная педаго-

гика»», в котором указывалось, что необходимо «в целях подготовки специалистов, способных вести воспитательную работу с детьми и взрослым населением в социально-культурной сфере, открыть новые специальности «социальная педагогика» для высших и средне-специальных учебных заведений» [10, с. 16]. В 1994 году была утверждена специальность «социальная педагогика» в рамках среднего профессионального образования. В 1995 году был принят государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по подготовке социальных педагогов. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования был утвержден в 1997 году. Затем в 2000 и 2005 годах принимаются государственные образовательные стандарты высшего и среднего профессионального образования, по которым проводилась подготовка социальных педагогов в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Для подготовки специалистов за прошедшие годы были изданы многочисленные учебники, учебные пособия, методические рекомендации, словари и другая учебная литература, обеспечивающие профессиональную подготовку социальных педагогов [9; 12; 13].

За прошедший период времени активно развиваются и научные исследования в области социальной педагогики. По исследованию И. А. Липского, только на 2008 г. защищено более 1600 кандидатских и докторских диссертаций по проблемам социальной педагогики [4].

Подводя итоги второго исторического периода, можно заключить, что социальная педагогика как область науки, практической деятельности и профессиональной подготовки кадров – социальных педагогов состоялась.

Наконец, *третий, современный период* в развитии социальной педагогики. В настоящее время вступил в действие закон «Об образовании в Российской Федерации», принят новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования и другие важнейшие документы, обеспечивающие развитие профессиональной подготовки бакалавров и магистров на компетентностной основе. Концептуальная сущность современного периода развития российского образования в аспекте принятых важнейших государственных документов выражается идеей модернизации, которая отражает обновление содержания профессионального образования, привнесение характеристик и качеств системы образования в соответствие с современными требованиями, мировыми тенденциями экономического и общественного развития.

На практике сегодня образовательным и социальным учреждениям требуется со-

циальный педагог, способный овладевать новыми социально-педагогическими технологиями, мотивированный на непрерывное профессиональное совершенствование, демонстрирующий инновационное поведение, способность самостоятельно решать сложные задачи, быстро адаптироваться к меняющимся условиям.

Готовят такого практического работника средние и высшие профессиональные учебные заведения. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, социальная педагогика отнесена к направлению подготовки психолого-педагогического образования, профиль – психология и социальная педагогика. Хорошо это или не очень – покажет время.

В Федеральном государственном образовательном стандарте определены компетенции, которые должен освоить бакалавр, указаны виды профессиональной деятельности бакалавра: психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего и дополнительного образования, психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании, социально-педагогическая деятельность, педагогическая деятельность в дошкольном образовании, педагогическая деятельность на начальной ступени общего образования. Таким образом, согласно новому стандарту поле профессиональной деятельности социальных педагогов сокращается до учреждений общего образования. Однако на практике, как показано выше, социальные педагоги давно работают и в учреждениях социальной защиты населения, и в пенициарных учреждениях и др.

Освоение нового стандарта вызывает много сложностей. Первая и главная сложность, на мой взгляд, – это противоречие между *реальной социально-педагогической деятельностью и подготовкой бакалавров к ней*. Социальный педагог введен в «Общероссийский классификатор ОК 016-94 профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов». На практике ждут социального педагога, который наряду с уже известными социальными проблемами детей должен решать и новые проблемы: адаптация детей мигрантов в коллективе сверстников, инклюзивное обучение, детская проституция, проблемы детей приемных родителей и многие другие. Как подготовить выпускника вуза к решению этих проблем и кого ждет практика – вопрос, на который пока, на мой взгляд, нет ответа.

Качественная профессиональная подготовка специалистов зависит от ее научно-

методического обеспечения – это аксиома, хорошо известная всем. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования определены компетенции, вузам даны большие возможности в определении учебно-методического комплекса. С одной стороны – это хорошо, так как преподавателю представляется возможность творчески подходить к обучению бакалавров. С другой стороны, студенты на сайте вуза получают все необходимые материалы для освоения той или иной дисциплины.

Но преподаватели должны представить учебно-методические комплексы здесь и сейчас. Такие учебно-методические комплексы должны разрабатывать профессора, на практике же получается иначе: учебно-методические комплексы должны представить преподаватели, которые ведут соответствующий курс. Учебно-методические комплексы сегодня – это, образно говоря, гипотеза, ведь курс не прочитан, не апробирован, при этом нарушаются известные дидактические принципы такие научно-методического обеспечения, как принцип системности, преемственности, связи теории с практикой, прогностичности и др.

Многолетний опыт издания различных учебников и учебных пособий показывает, что невозможно за короткий промежуток времени написать достойное учебное пособие, программы, методические рекомендации и другие материалы, касающиеся подготовки бакалавров. Представляется, что должны быть типовые (рекомендательные) учебно-методические комплексы по тому или иному курсу, которые подготовлены ведущими специалистами в этой области, кроме того преподаватели в рамках вариативных курсов могут апробировать различные учебные материалы. Сегодня же получается, что в одном вузе бакалавров готовят по одним программам, в другом – совсем по другим. В итоге страдает, в первую очередь, качество профессиональной подготовки бакалавров для практической деятельности.

Конечно, с течением времени, могут быть внесены некоторые коррективы в Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, появятся учебные пособия, учитывающие специфику деятельности бакалавра на практике и другие материалы, т. е. предстоит большая работа ведущих специалистов в области социальной педагогики, связанная с корректировкой как социально-педагогической деятельности бакалавров, так и теории социальной педагогики.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бочарова В. Г. Социальная педагогика. М., 1994.
2. Галагузова Ю. Н., Ремезова В. В. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям : учеб. пособие. Н. Новгород, 2001.
3. Липский И. А. Социальная педагогика: методологический анализ : учеб. пособие. М., 2004.
4. Липский И. А., Липский С. И. Социальная педагогика: диссертационные исследования 1971-2007 : научно-информационное пособие для докторантов, аспирантов и соискателей ученых степеней. М., 2008.
5. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: полный курс : учебник. М. : Юрайт, 2011.
6. Маслова Н. Ф. Книга социального педагога. Орел, 1994.
7. Никитина Л. Е. Социальный педагог в школе. М., 2003.
8. Олиференко Л. Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства : моногр. М., 1998.
9. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. В. А. Никитина. М. : Владос, 2000.
10. Социальный педагог: документы, программно-методические материалы для педагогических учебных заведений : В 2-х ч. Ч. 1. М., 1991.
11. Филонов Г. Н. Теоретико-методологические основы социальной педагогики. М., 1998.
12. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений. М. : ВЛАДОС, 2002.
13. Штинова Г. Н., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика : учебник. М. : Владос, 2008.

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



УДК 159.923.2  
ББК Ю933

ГСНТИ 02.15.51

Код ВАК 09.00.01; 09.00.04; 09.00.05; 09.00.13

### Герт Валерий Александрович,

кандидат философских наук, доцент, кафедра социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: valeragert@gmail.com

#### ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** уникальность и универсальность человека; индивидуальность человека как способ социального бытия; индивидуализация как процесс и результат.

**АННОТАЦИЯ.** Уникальность человека в его универсальности, но и универсальность человека реализуется посредством уникальности. Индивидуальность человека и есть способ деятельностной реализации нового (социального) типа бытия в природе. Каждый человек есть неповторимое «отдельное» как единство общего, особенного и единичного. Индивидуализация – это циклический процесс «внутри» и «вне» индивидуальности, а индивидуальность есть результат циклических процессов, детерминирующих последующие, и в итоге – создание неповторимого пути и неповторимого сочетания индивидуализации потребностей и способностей, целей и смыслов, знаний и ценностей.

### Gert Valery Aleksandrovich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Social Education, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### INDIVIDUALITY AND INDIVIDUALIZATION OF MAN

**KEY WORDS:** uniqueness and universality of man; individuality of man as a way of social being; individualization as a process and as a result.

**ABSTRACT.** Uniqueness of the person is in his universality, but similarly, universality of the person is realized by means of uniqueness. Identity of a person is also a way of active realization of a new (social) type of life in nature. Each person is a unique "individuality" viewed as a unity of the general, special and single. Individualization is a cyclic process "into" and "out of" identity, and identity is a result of cyclic processes determining subsequent ones, and, as a result, creation of a unique way and a unique combination of individualization of requirements and abilities, the purposes and meanings, knowledge and values.

**В**озможность предметного удвоения в бытии и возможность делать предметом деятельности предметное бытие другого (других) не только обеспечивает открытость человека исторической бесконечности родовой жизни, но и является необходимой предпосылкой освоения и преобразования еще неосвоенной природы. С одной стороны, отдельный человек бесконечен настолько, насколько конечны возможности исторического пути его рода, с другой, – он бесконечен настолько, насколько актуально реализуются возможности его потенциального преобразования бесконечности природы.

Универсальность и историческая бесконечность бытия человека – это универсальность и бесконечность самой природы. История становления (и освоения) природы человеком есть и история становления человека природой. Образуется качественно новое единство природного процесса – единство, в котором очеловеченная природа или переработанный предметный мир не противостоят остальной бесконечной природе, а являясь историей реализации взаимодействия природы человека с неосвоенной природой, историей становления социальной природы человека, обеспечивают потенциальную бесконечность природного бытия человека.

Сама уникальность имеет в себе еще один потенциал бесконечности бытия человека. Во многом это потенциал бесконечности абсолютного. Дело в том, что бытие каждого человека как уникальная целостность не имеет аналогов в мире и потому имеет особенности абсолютного. Бытие человека абсолютно в том смысле, что в некотором отношении оно тождественно только само себе и не тождественно ничему другому. Его абсолютность тождественна его уникальности в том смысле, что бытие человека достигает такого состояния, которое *относительно завершено, конечно*. Единственность и неповторимость проявления в каждом человеке универсальности его бытия есть постоянное стремление к самоидентификации. Однако последнее подразумевает отличие себя от другого. Поэтому отношения с другими являются основанием различия и сохранения «абсолютного» в бытии человека. Отношения с другими, которые обеспечивают открытость и бесконечность бытия человека, которые неопределенность и определенность бытия человека делают относительными – именно они обеспечивают и замкнутость, и конечность, и самоидентификацию, т. е. потенциал бесконечности абсолютного в бытии человека.

Кроме бесконечности абсолютного, самоограничение бесконечности бытия чело-

века его уникальностью существует как качественная бесконечность универсальности бытия человека или бесконечность бытия человека как многообразие универсального и родового. Бесконечность сочетаний в сознании, предметных действий, отношений с другими, состояний и изменений в процессах индивидуализации усиливают понимание ограничения бытия человека уникальностью, углубляют понимание взаимосвязи универсальности и уникальности человека. Если раньше мы высказывали мысль о том, что уникальность человека в его универсальности, то сейчас мы утверждаем, что универсальность возможна через многообразие посредством уникальности.

Разница между бытием природы и природным бытием человека – это вовсе не разница между универсальным, что свойственно природе, и уникальным, что свойственно только человеку. Это разница между универсальностью *всей* природы и универсальностью той ее части, которая исторически освоена человеком. Аналогично этому, разница между бытием общества и индивидуальным бытием человека – это разница между *всей* родовой жизнью человека и ее конкретным развитием на уровне индивидуального бытия. Различие между общественным бытием и индивидуальным бытием человека есть различие внутри бытия общества. Вне различий внутри общественного бытия не может возникнуть и развиваться его единство и целостность.

Деятельностный выход за пределы себя каждой индивидуальности *не разрушает* ни саму индивидуальность, ни ее бытие, а наоборот, обеспечивает наличие нового уникального типа целостности в природе, которая способна быть универсальной, не ограничиваясь приспособлением к действительности, а изменять ее в соответствии с мерками самого предметного мира. История и потенциал индивидуальной самореализации каждого человека не внутри его, но и не вне его – они, говоря словами М. Бубера, в мире «*между*» – между человеком и природой, человеком и другими людьми, человеком и историей всего рода. Да и сохранять целостность бесконечного бытия каждого человека может только то, что находится в каком-либо бесконечном отношении к миру. В бесконечности циклических процессов индивидуализации сама индивидуальность предстает как становящаяся бесконечность, поддерживающая сопряженность с бесконечностью всего мира через целостность со-бытия.

Ряд исследователей социально-философских проблем человека (К. Абишев, Г. М. Гак, М. В. Демин, А. Г. Мысливченко, Г. Л. Смирнов, А. Г. Спиркин, В. И. Толстых,

В. П. Тугаринов и некоторые другие) рассматривали индивидуальность человека со стороны своеобразия, неповторимости через призму категории «единичное». В качестве фиксатора общего при этом подходе чаще всего выступает понятие «личность».

В данном случае возникают некоторые противоречия в понимании индивидуальности, которые французский философ Люсьен Сэв назвал «парадоксом индивидуальности». «Каждый индивид *своеобразен*, и, следовательно, индивидуальное своеобразие – это факт *общий*, факт социальный. Но этот *социальный* факт заключается во врожденном разнообразии *индивидов*. Больше того, так как каждый индивид является индивидом только в той мере, в какой он своеобразен, своеобразие есть *непременное* условие индивидуальности; однако, ввиду того, что индивидуальность является фактом социальным и общим, своеобразие индивида оказывается *несущественным*» [1, с. 367-368].

С одной стороны, своеобразие как факт *общий* (а не *единичный*) для всех индивидов – это *непременное* условие индивидуальности, с другой стороны, поскольку оно присуще всем индивидам – это оказывается *несущественным* (*единичным*). Думается, что в данном «парадоксе» представлена не искусственно заостренная игра слов, а реальное теоретическое противоречие, которое требует своего разрешения на уровне понятий. Для этого требуется дальнейшее исследование соотношения общего и единичного, существенного и несущественного в индивидуальности, и второй *общий* подход к проблеме имеет, на наш взгляд, больше перспектив.

Он основывается на анализе индивидуальности через призму категории «отдельного». Общее и единичное реально существует только через отдельные явления. Всякое явление имеет общие, особенные и единичные признаки, и «индивидуальность» любого явления определяется не только последними, но и взаимосвязью их всех. Стремление конкретизировать сущность человека только путем вычленения в нем общих, типичных признаков является недостаточным, ибо общее охватывает лишь отдельные свойства человека, схематизирует анализ, оставляя в стороне богатство особенного и специфического как второстепенного.

В философской литературе индивидуальность как отдельное рассматривается в работах Б. Г. Ананьева, И. И. Резвицкого, К. А. Абульхановой-Славской, В. С. Мерлина, Г. С. Батищева, в последних работах И. С. Кона и некоторых других. «Для того чтобы подойти к проблеме индивидуальности»

сти с точки зрения целого (на молярном уровне), – пишет Б. Г. Ананьев, – нужно представить человека не только как открытую систему, но и как систему «закрытую», *замкнутую* вследствие внутренней *взаимосвязанности ее свойств* (личности, индивида, субъекта)» [2, с. 327].

И. И. Резвицкий, развивая идеи Б. Г. Ананьева, пытался объединить подходы к индивидуальности как к целостному человеку и как к форме бытия человека [3]. Возможно ли такое объединение? Возможно ли объединить понимание индивидуальности как отдельного человека, совокупности его характеристик независимо от его бытия и само его бытие, индивидуальную жизнедеятельность человека в одном понятии «индивидуальность»? Мы думаем, что это не только возможно, но и необходимо. Индивидуальность – это и есть ее индивидуальная жизнедеятельность и независимость ее от способа бытия можно представить лишь в абстракции.

Для нас сейчас важно ответить на вопрос: какие возможности методологического характера дает подход к анализу индивидуальности через призму понятия «отдельное»? Кратко перечислим некоторые из них:

- 1) возможность рассмотрения социальной обусловленности индивидуальности не как непосредственного перенесения общественного в сферу индивидуального сознания, минуя самого индивида как целостности, но учет его роли как активного начала в детерминации собственных качеств и проявлений жизнедеятельности;
- 2) возможность анализа проблем самодетерминации личности, на основе которой возможны процессы самоконтроля, саморегуляции, самосовершенствования;
- 3) понимание избирательности личности по отношению к различным внешним воздействиям;
- 4) исследование влияния социальной среды, форм общественного сознания, идеологии и т. д. на индивида;
- 5) подход к соотношению общественного и индивидуального в плане реального социального бытия людей; индивидуальность есть одновременно форма бытия и способ существования, функционирования и развития социального.

Попытка рассматривать процесс индивидуализации вне отделенной формы бытия индивидуальности приводит к абстрактным рассуждениям о соотношении социального и индивидуального, социализации и индивидуализации вне циклических процессов развития самого индивида и его бытия. Так, Э. В. Сайко делает акцент на изменении оснований действия и взаимодействии процессов социализации и инди-

видуализации по отношению к широко употребляемому абстрактному понятию «Я». Она пишет: «Выступая *необходимым условием социализации, индивидуализация* сохраняет континуальность целостного процесса индивидуализации-социализации, образуя интеграцию формируемых характеристик «Я», становление «Я-концепции». Индивидуализируясь и социализируясь, индивид углубляет *свою субъектную позицию, относясь к действительности с позиции причастности к ней, давая ей смысловую оценку с позиции Я*» [4, с. 247]. Однако причастность к действительности и смысловая позиция существуют уже на животном уровне, в частности, на уровне инстинктов, в которых поведение животных отличается *смысловой* целенаправленностью, происходит в некотором *ритме*, выражает реагирование на типично повторяющиеся ситуации *видовой жизни*. Инстинкт наследуется и выражает готовность упорядочивания окружающего мира в отношении содержания того, *ЧТО* может воспринимать и ощущать животное, особенно в вопросах роста и созревания, размножения и защиты своей жизни и жизни потомства. Человек в своем созидании способен выходить за пределы действительности и создавать сверхприродное, метафизическое, духовное. Основания для «выхода за» необходимо искать в самом бытии человека как бытия.

Дело в том, что несмотря на различия в понимании социализации индивидов, можно выделить общее для всех исследователей, пишущих по этому вопросу, которое заключается в признании движения содержания социального при социализации от общества к индивиду. Это в свою очередь имплицитно содержит положение об индивиде как объекте социального процесса или, в лучшем случае, допускает активность индивида, ограниченную приобретением предоставляемых данным обществом социальных качеств. Тем самым выражается хотя и существенная, но только *сторона* в развитии индивида. Данный процесс не объясняет, каким образом происходит выход за пределы наличных в обществе социальных качеств индивидов.

Некоторые исследователи высказываются за включение адаптации в процессы социализации и выдвигают положение о субъективно опосредованном характере адаптации личности. По их мнению, процесс адаптации отражает в большей степени субъективно опосредованное развитие личности, соответствующее ее индивидуальным особенностям и склонностям. В самом употреблении понятия «адаптация» ясно выражено стремление дополнить концеп-

цию социализации активностью со стороны индивида, стремление показать субъектную роль индивидуальности в ее социальном развитии.

С конца 70-х годов прошлого века в теоретическом анализе развития индивида активно стало употребляться понятие «самореализация». Оно, на наш взгляд, выражало тенденцию, которая призвана восполнить недостаток концепции социализации и представить индивида как субъекта социального процесса и активного творца своего собственного развития.

Потребность индивида в самореализации является общественной характеристикой его потребностей в продуктивной деятельности, направленной как на предмет (объект), так и на другого индивида. Самореализация оказывает и обратное влияние как на сформированные, так и на формирующиеся потребности и способности индивидуальности.

На наш взгляд, самореализация является необходимым процессом и стороной в развитии индивидуальности, оказывая на усвоение индивидом социального опыта общества активное влияние. Реализуя себя, индивид осуществляет одну из доступных ему возможностей в обществе. Какую возможность использует индивид – это зависит как от конкретно-исторического состояния социума, так и от самого индивида.

Иногда, пытаясь представить социализацию как единый процесс, состоящий из двух взаимосвязанных и дополняющих друг друга подпроцессов, допускают получение двух результатов единого процесса – индивидуальности и личности. Если происходит индивидуализация общественной сущности, то в результате получается индивидуальность, если же развивается индивидуализированная общественная сущность, то – личность. Причем, по-видимому, это относится к одному и тому же индивиду. В результате единый процесс развития одного и того же индивида разбивается на два вполне самостоятельных процесса со своими результатами, для фиксации которых требуется два понятия, т. е. в логике понятий единый процесс не фиксируется.

Разрыв общего и единичного в индивиду, зафиксированный в разных понятиях подпроцессов его развития и их результатов, не позволяет представить единый процесс развития человеческой индивидуальности. Возникает потребность и возможность теоретически представить разнонаправленные процессы – от общества к индивиду и от индивида к обществу – как единый процесс развития и функционирования человеческой индивидуальности.

Закрепление сословных, кастовых, классовых, а позднее и национальных различий в обществе воспроизводит сословно, кастово, классово и национально ограниченное (особенное) индивида. Различие, лицо, личина индивида и означают выражение возможностей самореализации ограниченного бытия. Состояться как личность значит использовать максимум возможностей наличного бытия, различающихся у разных индивидов и по-разному ими реализуемых. Личностный тип индивидуальности человека выражает такое соотношение всеобщего, особенного и единичного в бытии, которое порождает всеобщее (новое, уникальное) содержание при доминировании особенного в нем социального различия и отличия от других индивидов. Поэтому для личностного бытия характерно доминирование вещных (внешних) опосредований во взаимодействии индивидов. Социальная предметность бытия и ее движение от индивида к индивиду приобретают доминирующее значение и относительную самостоятельность в виде деятельности потребления и во многом определяют и ограничивают отношения и развитие самих индивидов.

Детерминация внешними обстоятельствами ограничивает обновление смыслов индивидуального бытия, что позволяет говорить о типологии личности. Классовая типология личности выражает существенные различия в процессах персонификации сложившихся общественных отношений и имеет эвристическое значение для определенного исторического периода.

Личность выражает такой этап в развитии индивидуальности человека, который характерен для сословных, классовых обществ. Поэтому правомерно связывать возникновение личности с разложением общинного строя или даже с буржуазной эпохой как наиболее развитым этапом товарного производства [5, с. 83; 6, с. 167]. Но отождествление личностного типа с общим содержанием понятия «индивидуальность человека» сужает рамки теоретического анализа. К тому же следствием может приводить и возведение ограниченности индивида классовыми и внутриклассовыми различиями во всеобщее содержание и компонент сущности человека.

Выход за пределы классовых ограничений к более общим человеческим ценностям – это преодоление личностного типа индивидуальности и переход к типу свободной (универсальной) индивидуальности. *Взаимопревращение индивидуальности в бытие, а бытия в индивидуальность есть реальный деятельностный процесс функционирования и развития единства уни-*

кального и универсального, особенного и всеобщего, объективного и субъективного [7, с. 148]. Универсальный тип индивидуальности человека выражает такую перспективу его развития, в которой **доминирование всеобщего в содержании индивидуального бытия не отрицает наличия в нем особенного и единичного**, а, наоборот, повышает их значение и ценность, так как всеобщее содержание социальности представлено именно этим уникальным и единственным способом – индивидуальным бытием и самой индивидуальностью.

Доминирование в процессах индивидуализации направленности «от сообщества к индивиду» или направленности «от индивида к сообществу» определяет особенности формирования и развития индивидуальности, т. е. особенности процесса определяют особенности своего результата.

Если ведущим в индивидуализации является усвоение и освоение всеобщего содержания, то, в зависимости от того, в каких условиях и какого индивида мы рассматриваем, можно делать и разные выводы. Так, при становлении индивидуальности, когда «потребление» временно является доминирующим и осуществляется с целью будущей реализации усвоенного и освоенного всеобщего содержания, тогда мы можем говорить о созидательном потреблении и созидательном потребителе. Когда же потребление является целью реализации индивидуальности и цикл индивидуализации в нем как бы «угасает», находит свое завершение, тогда мы можем говорить собственно о «потребителе», развитие индивидуальности которого ограничено удовлетворением наличных конечных потребностей и реализацией наличных способностей. В конечном счете доминанта «потребления» в индивидуализации нарушает и деформирует двойственность направленности бытия индивидуальности и приводит к индивидуализму как принципу отношений к себе и другим людям, где удовлетворение своих потребностей замыкает на себе и подчиняет себе отношения к другим.

Если же реализация индивидуальности доминирует по отношению к потреблению, то в данном случае возникают варианты результатов индивидуализации. Одним из них является направленность индивидуализации на разрушение уже созданного и наличного вне индивидуальности. В таком случае предел индивидуализации содержится в самом предмете разрушения или, другими словами, ограничения индивидуализации проявляются не только со стороны потребностей и способностей, но и со стороны реализации целей его предметно-преобразующей деятельности. «Разруши-

тель», даже имея развитые потребности и способности, ограничен пределами предметного разрушения и в смысле пределов разрушаемого и в смысле ограничения пределов неразрушенного.

Когда же реализация индивидуальности направлена на созидание, но не получает полного обеспечения со стороны усвоения и освоения всеобщего содержания, а цели созидания не подкреплены наличными способностями, тогда мы можем говорить о социально дезориентированном созидании, о потере осмысленного (смысла) созидания, о бессмысленной деятельности активной, в которой проявляется неадекватность средств целям, задач возможностям и т. п. Такую реализацию индивидуальности одинаково сопровождает как созидание, так и разрушение, пропорции которых определяются «смыслами» не только самой индивидуальности, а соподчинение процессов в циклах индивидуализации не всегда подвластно ей.

При обеспечении реализации индивидуальности осмысленным содержанием, ее потребностей соответствующими способностями достигается совпадение изменений индивидуальности и окружающих ее обстоятельств в со-бытии. Целостность индивидуализации достигает некоторого согласования, ведущей стороной которого является реализация индивидуальности в предметно-преобразующей деятельности. «Созидатель» выражает собой *позитивную свободу* в обществе, утверждение своей индивидуальности в бытии как объективный факт бытия для других. Новое всеобщее содержание порождается «созидателем», а не «разрушителем» или «потребителем». И уж тем более не «накопителем».

Индивидуальность – это такая часть своего бытия, которая в некоторых отношениях больше своего бытия и имеет способность выходить за его пределы. Индивидуальность больше своего бытия, так же как возможность больше чем действительность. Индивидуальность больше состояния бытия, так как связывает в единое не только настоящее, но и прошлое и будущее бытия, обеспечивая его преемственность. Индивидуальность одновременно является частью бытия как реализация одного его варианта возможностей и частью бытия как созидание нового содержания и возможностей выхода за пределы актуального и действительного состояния бытия в бесконечность природы и истории рода.

Понятие «индивидуализация человека» выражает *процессы* развития индивидуальности и индивидуального бытия и *результаты* этих процессов. Цикличность внутри целостности индивидуального бы-

тия позволяет выделить два направления (по отношению к индивидуальности) процесса индивидуализации:

1) **усвоение и освоение** индивидуальностью (через живую деятельность) прошлого опыта людей, их опредмеченной деятельности в вещах, нормах, ценностях, смыслах;

2) **реализация** индивидуальности (через живую деятельность) в изменениях вне и внутри себя.

Процессы, направленные «внутри» и «вне» индивидуальности, составляют **единый процесс индивидуализации**, обеспечивают **цикличность и процессность**

внутри индивидуального бытия; в этих циклах индивидуализации каждый следующий цикл детерминируется предыдущим и индивидуализация предстает как **неповторимая последовательность, неповторимый путь** порождения содержания в преобразовании бытия и самой индивидуальности; в самой индивидуальности процесс индивидуализации предстает как **результат неповторимого сочетания** индивидуальных потребностей и способностей, индивидуальных смыслов и ценностей, индивидуальных знаний и целей (таблица 1).

Таблица 1.

**Взаимосвязь процессов индивидуализации человека и их результатов в со-бытии**

Процессы предметного отношения человека к миру	Свойства индивидуальности как условие и результат индивидуализации
1. Познание, осознание	Со-знание
2. Переживание	Со-чувствие
3. Преобразовательная деятельность	Со-действие
4. Общение	Со-общение
5. Ответственная совместность	Со-весть

Человек получает информацию о мире через все пять названных процессов:

- 1) на когнитивном уровне,
- 2) на эмоционально-чувственном уровне,
- 3) на уровне предметного действия,
- 4) на уровне отношений с другим,
- 5) состояние диссонанса как со-ответствие (несоответствие) всех процессов между собой [8, с.105-106].

Со-бытийные элементы выполняют разные функции в обеспечении целостности со-бытия и в достижении суммарного эффекта. Смыслы со-бытия в со-знании – это *интеграторы* его целостности при направленности внутрь индивидуальности и его непрерывности в процессах осмысления при направленности вне – на другого, предметную реальность и сами смыслы. Действия в со-действии – это внешние *регуляторы* последовательности (преемственности) предметной самореализации и преобразовательной деятельности индивидуальности в актуальной предметной ре-

альности целостности со-бытия. Чувства (и эмоции) в со-чувствии – это *катализаторы* изменения со-отношений в целостности со-бытия и непрерывности процесса переживания индивидуальности. Значимые весты в со-вести – это внутренние *регуляторы* со-отношений в целостности самой индивидуальности, которые влияют на соотношение смыслов, чувств, целей для будущих действий с позиций «Я хочу», «Я знаю», «Я могу», «Я должен». Предметный результат – это только опосредующее звено в воспроизводстве целостности индивидуальности в процессах целостности со-бытия.

При реализации свободной индивидуальности различие делается достоянием бытия других людей. Быть достойным свое отличие сделать частью бытия других людей – это не только ответственно, но и чрезвычайно трудно, так как требует наличия такого содержания в индивидуальности, которое бы привлекало к ней общий интерес и получило общее одобрение.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Сэв Л. Марксизм и теория личности. М., 1972.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. ЛГУ, 1969.
3. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество. М., 1984.
4. Сайко Э. В. Субъект: созидатель и носитель социального. М. : Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006.
5. Абишев К. Человек. Индивид. Личность. Алма-Ата, 1978.
6. Келле В. Ж., Ковальзон М. Я. Теория и история. М., 1981.
7. Герт В. А. Индивидуальность человека: бытие и деятельность: научное издание. Екатеринбург : УТГГА, 1996.
8. Герт В. А. Субъектность индивидуального бытия человека: научное издание. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2012.

УДК 7.01(091)(Луначарский А. В.)  
ББК Ю821.1

ГСНТИ 02.15.51

Код ВАК 09.00.13

### Франц Светлана Викторовна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра политологии и организации работы с молодежью, Факультет социологии, Уральский государственный педагогический университет; 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 марта, д. 75, к. 511; e-mail: lanakazakova2009@yandex.ru

#### ПОЗИТИВНАЯ ТЕОРИЯ ИСКУССТВА В ИЗЛОЖЕНИИ А. В. ЛУНАЧАРСКОГО

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** позитивизм; философия марксизма; социалистический реализм; культурная революция; новое искусство; идеал.

**АННОТАЦИЯ.** Показана роль А. В. Луначарского в создании метода социалистического реализма в искусстве XX века и философские корни этого метода в его изложении.

### Franz Svetlana Viktorovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Politology and Organization of Work with Young People, Faculty of Sociology, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### POSITIVE THEORY OF ART IN THE PRESENTATION OF A. V. LUNACHARSKY

**KEY WORDS:** positivism; philosophy of Marxism; socialist realism; cultural revolution; new art; ideal.

**ABSTRACT.** The article discusses the role of A.V. Lunacharsky in creating a method of socialist realism in the art of the XX century and philosophical roots of this method in his narration.

По мнению А. В. Луначарского, «**марксистская историческая философия** дает понимание того хаоса жизни, который пугает оторванную индивидуальность... Тут нет места законам для всех времен – тут все сводится к исследованию всегда переменчивой реальности, учету полных жизни тенденций развития общества. И вся наука вообще с этой точки зрения получает иной смысл, весь мир становится **диалектическим процессом**, растет перед нами, как разворачивание все новых форм бытия, определяемых **борьбой противоположных элементов и их взаимоприспособлением**» [5, с. 98-99]. Эта цитата из книги А. В. Луначарского дает ясное представление о его отношении к философии как руководству к жизнедеятельности. Базовые понятия марксизма, например, «коллективный труд», не были для него оторванными от жизни схоластическими представлениями. Напротив, коллективная трудовая деятельность стала для А. В. Луначарского своего рода гарантией материалистической «устойчивости» против скатывания в идеализм и авторитаризм новой, постоянно меняющейся философии жизни. Целью такой философии стало строительство социализма, который в изображении Луначарского приобрел черты романтически возвышенные, художественно обобщенные. Может быть, в силу такого эстетического отношения к действительности А. В. Луначарский и определил себе место в культурно-воспитательной структуре грядущей социальной утопии, а позднее попытался создать и воплотить в жизнь ее законы.

Взяв за основу своей культурной программы идеологию марксизма, А. А. Луна-

чарский в области этической и аксиологической остался в плену позитивизма (сказалось юношеское увлечение эмпириокритицизмом).

Как истинный марксист А. В. Луначарский верил, что искусство не может не быть классовым, следовательно, на новом «пролетарском» витке его развития должна оформиться этика, эстетика и поэтика нового человека – борца, творца и марксиста, а также его мировоззрение. Установка идеологов нового искусства, к числу которых принадлежал А. В. Луначарский, это «реалистическое» изображение жизни, выражение мыслей и чувств самого передового класса – пролетариата. Классовый характер искусства и ориентация на реализм – не только результат эпистолярных прозрений, но и воплощение обдуманых культурных задач. Например, отправив М. Горькому план книги «Искусство», А. В. Луначарский конкретизировал свои замыслы: «В деталях план может быть еще переделан, но в общем дает представление о задуманной мною книге <которая стала своего рода «эскизом» нового искусства – С. Ф. >. Всюду будет строго выдержана точка зрения классовой борьбы и показана зависимость искусства от экономии, причем, однако, не будут ни забыты, ни затушеваны психологические законы развития искусства. Само собой разумеется, что марксистская точка зрения не только не отрицает, а еще усиливает самостоятельную ценность идеала» [1, с. 60].

Так, на наш взгляд, исподволь складывался позитивно-материалистический (сплав позитивизма и марксизма), а в основе – идеалистический характер социалистического реалистического искусства, в ко-

тором идеалы подменяли реальность, а стремление к их воплощению было безусловным требованием всех сфер жизнедеятельности. Планируя издание этой недорогой иллюстрированной книжки, А. В. Луначарский писал, что «очерк истории искусства должен быть дан в этой книжке с точек зрения роста человеческой власти над природой, роста человеческого самосознания и классовой борьбы» (из письма Горькому, 1909 г.). В этой цитате каждая фраза является программной, впоследствии становится творческой установкой и разворачивается в самостоятельные произведения в рамках создающегося литературного метода.

Небезынтересна корреляция истории искусства с теорией классовой борьбы уже на этапе составления плана книги А. В. Луначарским. Просматривается попытка стилистической маркировки эпох, например, «греческое искусство расцвета, дух классицизма в его апогее, ионийский стиль» или «Средние века. Происхождение и развитие готического стиля. Великие образцы средневекового искусства. Византийский стиль и его судьбы» и т. д. Кроме того, А. В. Луначарский напрямую связывал «государство, религию и искусство» (гл. 3), усматривал влияние экономических законов развития общества на искусство (на примерах). Чем не марксизм, опрокинутый на теорию искусства?

Прослеживается и еще одно стремление – определить социальных носителей формирующихся стилей. «Глава четырнадцатая. Голландские и фламандские художники 17-го столетия. Великие образцы мещанского искусства... Глава шестнадцатая. Стиль рококо. Борьба растущей французской буржуазии против этого стиля» [1, с. 58-59]. Закономерности оформляются в структурно-логическую схему в рамках литературоведения: эпоха – форма государственного устройства – формирующийся новый класс – новое искусство с присущим ему стилем. Сам собой напрашивается вывод: если каждая эпоха (и присутствующая ей социальная структура) формирует свой стиль, то и социализм должен выработать «ноу хау» в искусстве, создать его теорию, идеологию и идейных руководителей. Идейный пасс в отношении пролетариата как создателя нового искусства подхвачен А. В. Луначарским и возвращен М. Горькому в виде теоретической установки.

С теоретическим и идейным руководством культурой дело, однако, обстояло не совсем хорошо, видимо, поэтому в 1927 г. в письме к М. Горькому Луначарский с горечью констатировал: «Культурное строительство у нас разворачивается, а между тем настоящих партийных директив в этой об-

ласти нет. Их можно подготовить и в некоторой степени пока что заменить только правильной теоретической и публицистической работой» (31 августа, Москва) [1, с. 102]. В рамках организации этой работы было широко развернуто создание издательств, литературно-художественных, публицистических и даже искусствоведческих журналов. Например, в 1918 г. создали издательство «Всемирная литература» (до 1921 г. им руководил А. М. Горький), в 1919 г. – Госиздат, в 1923 г. – еженедельный общественно-политический и литературно-художественный журнал «Огонек» (с 1925 г. стали издавать и его приложение – «Библиотека “Огонька”»), в 1927 г. – научно-публицистический иллюстрированный журнал «Революция и культура», в 1928 г. – журнал «Наши достижения» (гл. редактором и инициатором его создания был А. М. Горький), в 1929 г. – «Искусство» (А. В. Луначарский входил в редколлегия журнала), в 1930 г. – «Литературная учеба» (на страницах журнала печатался А. М. Горький), в 1931 г. планировали издание журнала «Советская страна» (А. В. Луначарский собирался его редактировать, обсуждал с А. М. Горьким задачи) и др. Как видим, сотрудничество А. В. Луначарского и А. М. Горького было весьма плодотворным как в плане теоретического, так и в плане практического претворения замыслов.

Анализ переписки А. В. Луначарского с А. М. Горьким в 1907-1932 гг. показывает, что социалистический реализм как метод, в частности в советской литературе и «марксистском» литературоведении, не был создан по крайней мере до 1932 г. Не были четко сформулированы и задачи нового искусства, они лишь оформлялись в сознании организаторов культурного процесса в виде «партийных тезисов»: изображение создателя партии, преобразователя мира – революционера, единственно способного «соединить культуру с народными массами»; «спаивание» лучшей части интеллигенции с народом; доказательство «побед человеческой энергии над природой», «роста человеческого самосознания и классовой борьбы»; воспитание читателя, ознакомление с бытом «западноевропейского его собрата»; обучение начинающих литераторов ремеслу; оптимизация литературы; демонстрация самостоятельной «ценности идеала»; подготовка партийных директив в области культурного строительства (правильная теоретическая и публицистическая работа) и т. д.

Однако справедливости ради нужно заметить, что не во всем взгляды А. В. Луначарского и А. М. Горького совпадали. Планируя издание «Искусства», А. В. Луна-



чарский высказывал убеждение (письмо от 2 января 1929 г., Москва), что «действительно наступил момент, когда важнейшие явления в области современного искусства требуют всестороннего и авторитетного освещения. Отдельные вопросы, связанные с искусством, спорны, вызывают, вполне естественно, оживленные дискуссии, а между тем **марксистское искусствоведение** (замечательно появление этого термина – прим. наше) находится в своей первоначальной стадии и только намечает пути развития отдельных видов искусства» [1, с. 106]. А. М. Горький же считал создание журнала такого уровня преждевременным (его скептицизм был обусловлен тем, что «уже дважды или трижды возникал журнал под титулом “Искусство”, – мелькнет и – был таков»), задача содействия росту культурных сил страны представлялась ему более насущной, а обслуживание литературой массового читателя – самым важным. «Мне думается, – писал в ответе на письмо А. В. Луначарского А. М. Горький (Сорренто, 8 января 1929 г.), – что пора бы создать журнал для крестьян, журнал, который знакомил бы нашего мужика с бытом западноевропейского его собрата, с приемами и условиями работы на земле, с предрассудками, обычаями и вообще – со всею жизнью современного крестьянина Дании, Голландии, Германии, Франции» [1, с. 107-108]. Здесь же он вскользь замечал, что «теоретик я весьма сомнительный». Вопросы практические, культурно-просветительские волновали А. М. Горького гораздо больше, он был творцом, в котором дух довлел над разумом, гуманизм одерживал верх над политическими установками. А. М. Горький, скорее, являл собой образец стихийного партийца, чья политическая зрелость наступала так же мучительно медленно, как и у большинства революционеров-непрофессионалов, выходцев из народа. Вот почему его литературное видение и изображение событий было близко и понятно народу, о чем упоминалось в очерке «В. И. Ленин»: «Я сказал, что торопился написать книгу, но – не успел объяснить, почему торопился, – Ленин, утвердительно кивнув головой, сам объяснил это: очень хорошо, что я поспешил, книга – нужная, много рабочих участвовало в революционном движении несознательно, стихийно, и теперь они прочитают “Мать” с большой пользой для себя» [3, с. 106]. Если можно так выразиться, А. М. Горький был интуитивным (а не рационально мыслящим) теоретиком и политиком. В революции его привлекала стихия высвобождающейся энергии масс, свобода творческого поиска, креативная мощь и масштабность замы-

слов, гуманистическая вера в силу и возможность человека. В письме А. В. Луначарскому от 8 ноября 1932 г. он писал: «Отовсюду получаешь изумительные и неоспоримые доказательства побед человеческой энергии над природой. Вот – сын мой прожил лето за Полярным кругом и рассказывает о чудесах человеческого творчества, а до него я слышал такие же чудесные рассказы от людей, побывавших на Памире, на Даль Востоке. Так что “дух питается сытно”» [3, с. 116]. Литератор работает образами, в том числе создает образ своей эпохи. «Высокохудожественные образы литературы, – считает историк М. В. Нечкина, – наряду с другими силами общественного развития, участвуют в образовании огромной силы – духа времени, играют громадную роль в формировании передового морального критерия эпохи, в суде над отмирающими явлениями, создавая понятие уровня и нормы, в столкновениях и спорах о больших и малых событиях, участвуют в образовании и ведущего потока века, и его подземных ручьев, формирующих исторический процесс» [4, с. 45]. Иными словами, А. М. Горький формировал «дух» новой эпохи и литературы, А. В. Луначарский же по долгу службы «формализовал» эти процессы. Так, среди задач еще планирующегося ежемесячника «Советская страна» находим вполне теоретически зрелые, соответствующие культурно-политическим и государственным масштабам:

«1) Интернациональное сближение и установление культурной связи между отдельными нацкультурами Союз.

2) Создание и объединение вокруг журнала кадра пролетарских, крестьянских и попутнических писателей и **марксистских** (авт.) критиков народов СССР.

3) Выработка **марксистской** (авт.) методологии в области национальных искусств и литературы.

4) Помимо печатания переводов произведений современной художественной литературы народов СССР журнал будет знакомить читателя с вопросами национальной политики и культурной революции СССР при помощи очерков полубеллетристического характера.

5) Журнал будет вести также на своих страницах решительную борьбу с проявлениями в литературе великодержавного шовинизма и местной национальной ограниченности, некритическим отношением к буржуазному наследству и к культуре капиталистических стран» [1, с. 112].

Это не только гениальная идеологическая платформа отдельного издания, но и стратегия политического руководства культурой в целом, когда литература берется обслу-

живать интересы правящего класса, т. е. превращается в оружие политической борьбы.

«Социалистический реализм» как творческий метод не сложился даже в конце 30-х годов, а уж тем более в 20-е! Только в начале 40-х годов стало возможным постепенное содержательное наполнение этого термина. Только в период подготовки к Первому съезду писателей и после него А. В. Луначарский начал писать статьи, непосредственно посвященные вопросам нового метода, литературной критики, культуры в целом. Сюда можно отнести следующие работы: «Советское государство и искусство» (1922), «Марксизм и литература» (1923), «Искусство и его новейшие формы» (1923), «Ленин и искусство» (1924), «Значение искусства с коммунистической точки зрения» (1924), «Перспективы советского искусства» (1927), «Политика и литература» (1929), «Строительство новой культуры и вопросы стиля» (1929), «Социалистическое строительство и искусство» (1929), «Очередные задачи литературоведения» (1931), «Художественная литература – политическое оружие» (1931), «Социалистический реализм» (Доклад на 2-м пленуме Оргкомитета Союза писателей СССР, 12 февраля 1933), «О социалистическом реализме» (впервые напечатан посмертно) – этот ряд можно было бы продолжить, так как вклад А. В. Луначарского в развитие советской культуры огромен. Мы же обратимся только к двум последним работам, так как они непосредственно касались особенностей нового метода. Для нас также важно, какой смысл вкладывал А. В. Луначарский в само понятие «социалистический реализм»?

Доклад А. В. Луначарский начинает с рассуждений о природе искусства. Относя его вслед за классиками марксизма к одной из идеологических общественных надстроек (т. е. связывая с общественной жизнью), философ считает искусство орудием классовой борьбы – «социалистической борьбы и социалистического строительства». Боевой характер искусства – порождение революционной эпохи с ее классовыми противоречиями, социальных преобразований, тех задач, которые стоят перед молодым советским государством, и... диалектического материализма как метода, лежащего «в основе всего марксистско-ленинского мирозерцания». «Будучи основным методом мирозерцания, а вместе с тем и практики социалистического человечества, метод этот ляжет также в основу всех отдельных ветвей знания, то есть всех научных дисциплин, а также осветит собой, осмыслит, упорядочит все формы разнообразнейшей техники, то есть всякое человеческое мастерство. Сюда относится, разумеется, в одну из первых очередей и всякое человеческое искусство.

Стало быть, и литература, стало быть, и драматургия» [6, с. 515] (В то же время А. В. Луначарский «В социалистическом реализме» утверждает, что диалектический материализм “для настоящего отрезка времени” пока еще не стал “исходным пунктом” ни в литературе, ни в драматургии, а продолжает оставаться целью, “к которой мы идем”: “...по мере того, как будет зреть социалистическая драматургия (и литература вообще), из самой практики ее создания и внимательного анализа продукции можем мы делать теоретические выводы и постепенно, осмотрительно, основательно подходить к созданию теории литературной практики (театральной также), полностью усвоившей себе и применяющий метод диалектического материализма» [6, с. 517]. Следовательно, методом этим можно овладеть, только участвуя в социалистическом строительстве, т. е. на практике).

Поскольку в основу творческого метода положен принцип диалектического развития, то вполне естественно, что «социалистический реалист понимает действительность как развитие, как движение, идущее в непрерывной борьбе противоположностей. Но он не только не статик, он и не фаталист. Он находит себя в этом развитии, в этой борьбе, он определяет свое классовое положение, свою принадлежность к известному классу, он определяет себя как активную силу, которая стремится к тому, чтобы процесс шел так, а не иначе. Он определяет себя как выражение исторического процесса, с одной стороны, а с другой, – как активную силу, которая определяет ход этого процесса» [6, с. 496].

Практически преобразующая (прикладная) функция нового метода – одна из основных, названных А. В. Луначарским. Преобразования должны коснуться как сознания художника (творца), так и читателя (объект воздействия), как общества в целом, так и природы, на которую направлена деятельность человека. Позиция вполне социал-дарвинистская и позитивистская в том числе. Социальная активность накладывает определенные обязательства на художника: отныне он не только пассивно отражает действительность, но и создает ее в духе марксистского тезиса: «Мы призваны не к тому, чтобы только постигать мир, а к тому, чтобы его переделывать».

Эта особенность нового искусства формирует еще одну, по сути, культуртрегерскую его функцию (впрочем, обе функции оказываются взаимосвязанными). Писатель в данном случае должен стать еще и просветителем, воспитателем, учителем: «Искусство имеет не только способность ориентировать, но и формировать, – утверждает

А. В. Луначарский. – Дело не только в том, чтобы художник показал всему своему классу, каков мир сейчас, но и в том, чтобы он помог разобратся в действительности, помог воспитанию нового человека. Поэтому он хочет ускорить темпы развития действительности, и он может создать путем художественного творчества такой идеологический центр, который стоял бы выше этой действительности, который подтягивал бы ее вверх, который позволил бы заглядывать в будущее и этим ускорял бы темпы» [6, с. 498]. Заметим, что в этом отрывке А. В. Луначарский указывает еще на две функции пролетарского искусства – идеологическую и отражательную (в духе ленинской теории отражения).

От определения идейных оснований и функций А. В. Луначарский переходит к определению сущности реализма социалистического. То, что это «реализм, верность действительности», ни у кого не должно вызывать сомнений, так как «уже Плеханов отметил, что все активные классы бывают реалистическими» [6, с. 492]. Социалистическому его варианту свойственно не статическое приятие действительности, а как «задание, как развитие», поэтому художник не должен ограничиваться только критикой действительной, а видеть и изображать движущие силы истории, определять причины социальных конфликтов – «силовые линии классовых противоречий» с тем, чтобы «ускорить процесс, выпрямить дорогу», отразить, как день вчерашний и завтрашний «схватились в борьбе в сегодняшнем дне» за день послезавтрашний. Действительно, искусство – разновидность идеологического, социального творчества.

Социальное напряжение, накал классовых страстей – основа художественного конфликта, механизм, помогающий художнику привести сюжет в движение. Поскольку он участник схватки, «видящий, где зло и где добро, прекрасно понимающий пути, которыми нужно идти, знающий, как нужно организовать еще дезорганизованные силы», то «полон любви и ненависти, гнева и восторга, он весь переполнен чувством. Подлинно революционный социалистический реалист – человек напряженных эмоций, и это придает его искусству огонь и яркость красок» [6, с. 496]. Эмоционально-экспрессивная окрашенность – одна из особенностей искусства социалистического реализма, ее следствие – романтика произведений. «Может ли существовать социалистическая романтика? – задает вопрос А. В. Луначарский. – Ведь мы довольны действительностью, – откуда же быть романтике?». И отвечает: «Действительностью в разрезе сегодняшнего дня мы не со-

всем довольны». Социалистическое искусство должно отражать действительность в ее развитии, считал Луначарский, т. е. создать идеал светлого, радостного будущего. «Нет причин, по которым мы должны зачеркнуть перед собой путь художественного прогноза. Вспомните, что сказал Ленин: плох тот коммунист, который не умеет мечтать. Это не значит, что Ленин звал в мечты Гофмана. Ленинская мечта – мечта научная, она вытекает из действительности, из тенденций ее. Разве это не законно, что пролетариат хочет заглянуть в будущее, хочет, чтобы ему показали воочию, дали бы почувствовать, что такое коммунизм настоящий, всеобъемлющий?» [6, с. 499]. Романтический характер соцреализма – отголосок шопенгауэровско-ницшеанского волюнтаризма, преобразованный А. В. Луначарским в пожелание художникам «строить гигантские образы, которые в действительности реально не встречаются, но которые являются персонификацией коллективных сил... Почему же в нашем искусстве не может быть грандиозных синтетических образов – если не в романе и драме, то в операх, в колоссальных празднествах, на которые собираются десятки тысяч людей? Это не реализм? Да, здесь есть элементы романтизма, потому что скомбинированы элементы неправдоподобно. Но они правдоподобно изображают правду. Правда эта выдвигает внутреннюю сущность развития, дается как знамя, и нет причин, чтобы мы отрицали нужность для нас такого искусства» [6, с. 498-499]. Гротескно-романтические образы социальной действительности – плодородная почва для ее дальнейшей мифологизации.

Экспериментируя с содержательным наполнением и формой нового искусства, А. В. Луначарский способствовал созданию культа личности. «Описать реального великого вождя, – утверждал он, – это гигантская задача, для которой нужен очень высокий уровень мировоззрения и огромный талант» [6, с. 499] (В более конкретизированной форме эта мысль выражена в передовой статье журнала «Революция и культура» за 1928 г., № 1: «Задаче воспитания новых людей должно быть подчинено развертывание и углубление всех отраслей культурного строительства... Коммунисты представляют авангард пролетариата... Личным примером должны они показать, каким необходимо быть новому человеку. Лучший из коммунистов – Ленин – показал это чрезвычайно ярко всей своей жизнью. Образ Ленина – это лучший образ нового человека. По нему должно равняться воспитание новых людей» (с. 6)).

Какой художник после этого не пожелает прикоснуться к гению?

Таковы в общих чертах особенности нового метода, на которые указал А. В. Луначарский, однако он отметил, что социалистический реализм не есть определенный стиль (наоборот, он предполагает многообразие стилей и жанров), а «целое направление», «широкая программа, он включает много различных методов, которые у нас есть, и такие, которые мы еще приобретаем, но он насквозь отдается борьбе, он весь насквозь – строитель, он уверен в коммунистическом будущем человечества, верит в силы пролетариата, его партии и его вождей, он понимает великое значение того первого основного боя и того первого акта мирового социалистического строительства, которое происходит в нашей стране» [6, с. 501].

Конечно, А. В. Луначарскому еще далеко до той однозначности и полноты описания метода, которые свойственны художественно, идейно и социально отточенным формулировкам эпохи «развитого» социализма, например, идеалы социализма и коммунизма, революционная идейность, гуманизм революционного характера, максимальная демократичность, высшая народность, социалистическая партийность и т. п. Поэтому вряд ли можно упрекнуть А. В. Луначарского в том, что стала собой представлять литература социалистического реализма в целом. «Достижения никогда не тождественны цели в ее первоначальном значении. Средства и усилия, затраченные ради цели, меняют ее реальный облик до неузнаваемости... Социалистический реализм исходит из идеального образца, которому он уподобляет реальную действительность. Наше требование правдиво изображать жизнь в ее революционном развитии ничего другого не означает, как призыв изображать правду в идеальном освещении, давать идеальную интерпретацию реальному, писать должное как действительное. Ведь под “революционным развитием” мы имеем в виду неизбежное движение к коммунизму, к нашему идеалу, в преобразующем свете которого и предстает перед нами реальность. Мы изображаем жизнь такой, какой нам хочется ее видеть и какой она обязана стать, повинувшись логике марксизма. Поэтому социалистический реализм, пожалуй, имело бы смысл назвать социалистическим классицизмом... Река искусства покрылась льдом классицизма. Как искусство более определенное, рациональное, телеологическое, он вытеснил романтизм... Повидимому, в самом названии “социалистический реализм” содержится непреодолимое противоречие. Социалистическое, т. е. целенаправленное, религиозное искусство

не может быть создано средствами литературы XIX века, именуемыми “реализмом”. А совершенно правдоподобная картина жизни (с подробностями быта, психологии, пейзажа, портрета) не поддается описанию на языке телеологических умонастроений. Для социалистического реализма, если он действительно хочет подняться до уровня больших мировых культур и создать свою “Коммуниаду”, есть только один выход – покончить с “реализмом... Когда он потеряет несущественное для него правдоподобие, он сумеет передать величественный и неправдоподобный смысл нашей эпохи» [8, с. 97, 100].

Умерщвив Бога, социализм создал новую религиозную систему – коммунизм, социалистический реализм в ней стал своего рода Евангелием. А. В. Луначарский же, на наш взгляд, создавал предпосылки для этого, но его мировоззрение можно уподобить не религиозному, а лишь мифологическому.

А. В. Луначарский доказал всей своей жизнью, что миром правят идеи, что философия имеет свойство распространяться не только в умах избранных мыслителей, но через формирование мировоззрения, идеологию, политику, культуру влиять на социальную активность людей, превращаться в материальную силу, способную изменить природу и мир.

Философия А. В. Луначарского – иллюстрация сильных и слабых сторон становящейся советской науки: в ней отразились процессы, происходящие в отечественной и западной философии: «Современная философия колеблется между наукой (научная философия и гносеологический позитивизм) и религией (метафизический идеализм и религиозная философия). Но будущее за философией, тяготеющей к служению великой жажде живой жизни» [2, с. IX].

Прошедшие после революции годы помогли философам избавиться от многих идеологических предрассудков как в отношении философского наследия А. В. Луначарского, так и в отношении оценки философского процесса в целом. Сейчас уже можно с полной уверенностью заявить, что позитивизм – не реакционное буржуазное течение, а одна из разновидностей материализма, что любое познание имеет релятивный характер, поэтому рядом с материализмом обязательно должен присутствовать идеализм, что философское учение А. В. Луначарского в целом обнаруживает единство, оно материалистично и реалистично. Кроме того, уже доказано, что философия имеет свойство распространяться в рабочем движении, стремясь при этом соединиться с марксизмом, а различные направления

коррелировать друг с другом. Более того, марксизм вполне может и должен быть развит и дополнен.

Сегодня нам очевидно, что философия в общем виде решает проблемы человеческого бытия, будь то экология, обыденная жизнь, религиозные чувства... А в начале XX века (во время социальных катаклизмов) обращение к общечеловеческим, гуманистическим сторонам философского знания классифицировалось как возрождение религиозных представлений. Заслуга А. В. Луначарского состоит в том, что уже в начале столетия он акцентировал внимание людей на гуманистической природе философского знания.

Наконец, гносеологические увлечения А. В. Луначарского как последовательного позитивиста оказались продуктивными и предвосхитили появление теорий информационного общества. Отголоски махизма можно найти в идеях Гербарта Маклюэна о взаимозависимости технологического прогресса и форм человеческого восприятия, в утопиях общества знания и коллективного разума Пьера Леви, которые набирают силу по мере того, как развивается Интернет и переходит в новое антропологическое измерение [4]. Но это уже новый этап в изучении наследия Анатолия Васильевича Луначарского.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архив А. М. Горького. Т. XIV: Неизданная переписка. М. : Наука, 1976.
2. Блонский П. П. Современная философия. Ч. 1-2. М. : Русский книжник, 1918-22. Ч. 1.
3. Горький М. Очерки и воспоминания. М. : Художественная литература, 1975.
4. Засурский И. Утопия Интернет // Пушкин. 1998, № 2(8). 15 мая.
5. Луначарский А. В. Заметки философа // Образование, 1906. № 3. Отд. II.
6. Луначарский А. В. Социалистический реализм : доклад // Собр. соч. В 8-ми т. – М. : Художественная литература, 1967. Т. 7.
7. Нечкина М. В. Функция художественного образа в историческом процессе. М. : Наука, 1982.
8. Терц А. Что такое социалистический реализм // Литературное обозрение. 1989, № 8.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. К. Н. Любутин.

УДК 37.018.1:364-78  
ББК 4490.5+C991

ГСНТИ 14.39.09

Код ВАК 13.00.05

## **Конюхова Елена Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 415; e-mail: elema\_konuhova@list.ru

## **Ларионова Ирина Анатольевна,**

доктор педагогических наук, профессор, директор Института социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 415; e-mail: larioнова@uspu.ru

### **ВОСПИТАНИЕ И РАННЕЕ РАЗВИТИЕ НОРМАЛЬНО ВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ НЕЗРЯЧИМИ РОДИТЕЛЯМИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальная помощь семье; семья незрячих родителей; незрячие родители; проблемы незрячих родителей.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрыт перечень проблем, возникающих у незрячих родителей в процессе воспитания нормально видящих детей раннего возраста. Предложены рекомендации по оказанию социальной помощи семьям незрячих родителей, разработанные на основе проведенного анкетирования родителей со зрительной депривацией, проживающих в г. Екатеринбург.

## **Larionova Irina Anatolievna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Konyukhova Elena Yuryevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **EDUCATION AND EARLY DEVELOPMENT OF NORMALLY SIGHTED CHILDREN BY BLIND PARENTS: PROBLEMS AND SOLUTIONS**

**KEY WORDS:** social assistance to the family; the family of blind parents; blind parents; blind parents' problems.

**ABSTRACT.** The article discloses a list of the problems encountered by blind parents in the upbringing of early-age normally sighted children. Recommendations on social assistance to families of blind parents, developed on the basis of the survey of parents with visual deprivation of Ekaterinburg are made.

**В** настоящее время в науке и практике большое внимание уделяется проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья. Об этом свидетельствует принятие на международном, федеральном и региональном уровнях нормативно-правовых актов, регламентирующих оказание социальной помощи; появление большого числа научных публикаций и методических материалов, содержащих конкретные рекомендации по организации и реализации мероприятий, направленных на интеграцию инвалидов в общество; создание и функционирование государственных и общественных организаций и учреждений, предоставляющих социальные, образовательные и другие услуги данной категории лиц. Важно отметить, что усилия законодателей, ученых, педагогов, реабилитологов, специалистов по социальной работе и др. направлены, главным образом, на организацию образования, профессиональной подготовки, трудоустройства, культурно-досу-

говой деятельности инвалидов. В современной научно-методической литературе не рассматриваются вопросы, связанные с оказанием помощи семьям, в которых родители имеют ограниченные возможности здоровья. Это, на наш взгляд, является существенным упущением прежде всего потому, что в таких семьях комплексная помощь необходима как родителям, так и их детям. Научная неразработанность этих вопросов приводит к тому, что практики, работающие с такой категорией семей, зачастую не могут оказать им действенную помощь.

Мы считаем необходимым остановиться на рекомендациях по оказанию социальной помощи незрячим родителям, воспитывающим нормально видящих детей раннего возраста. Для разработки рекомендаций нами было проведено анкетирование данной категории родителей, проживающих в г. Екатеринбург. В результате анкетирования были выявлены основные проблемы и трудности, возникающие у молодых родителей, которые можно объединить:

<sup>1</sup> Статья подготовлена и опубликована за счет средств гранта Российского гуманитарного научного фонда № проекта 14-36-01005.

- уход за ребенком младенческого возраста;
- раннее развитие ребенка;
- формирование у детей навыков самообслуживания;
- посещение с ребенком учреждений здравоохранения, образования, культуры и досуга;
- приобретение товаров для ребенка.

Безусловно, все меры социальной защиты, предусмотренные действующим федеральным и региональным законодательством для инвалидов и лиц, имеющих детей, распространяются и на незрячих родителей. Мы остановимся подробнее на тех рекомендациях, которые являются специфическими для оказания социальной помощи незрячим родителям.

Социальная помощь оказывается специалистом по социальной работе и включает следующие виды помощи:

- посредническую помощь;
- педагогическую помощь;
- психологическую помощь;
- материальную помощь.

Посредническая помощь является ведущим видом помощи специалиста по социальной работе и заключается в социальном адвокатировании, координационно-посреднической помощи, активизации поддерживающих систем.

Социальное адвокатирование заключается в том, что специалист по социальной работе призван защищать права незрячих родителей и их детей в организациях и учреждениях различной ведомственной принадлежности. Так, родители с нарушениями зрения наделены правами в сфере пенсионного обеспечения. В соответствии с действующим федеральным законодательством они имеют право на получение ежемесячной надбавки к трудовой пенсии на содержание иждивенца [6]. Определенными правами наделены и дети, родители которых имеют инвалидность. Они имеют право на медицинское обслуживание на дому участковым педиатром в случае болезни, право на первоочередное получение путевок в дошкольные образовательные учреждения [4].

Социальное адвокатирование не ограничивается только защитой прав клиента, специалист по социальной работе призван привлекать внимание общественности к проблемам семей, в которых родители имеют инвалидность.

При оказании координационно-посреднической помощи специалист должен выступать связующим звеном между незрячими родителями и ближайшим окружением этой семьи, а также различными учреждениями и организациями.

Еще одна составляющая посреднической помощи специалиста – это активизация поддерживающих систем. При этом поддерживающие системы могут быть формальными и неформальными.

Прежде всего, к формальным поддерживающим системам в процессе оказания помощи таким семьям относятся учреждения системы социальной защиты населения:

- комплексные центры социального обслуживания, предоставляющие незрячим родителям социальные услуги на дому, срочную социальную помощь и консультативную помощь;

- территориальные центры социальной помощи семье и детям, оказывающие психолого-социальную и социально-педагогическую помощь;

- центры психолого-педагогической помощи населению, оказывающие специализированную психолого-педагогическую помощь и способствующие созданию благоприятных социально-педагогических и социально-психологических условий для семейного воспитания детей.

Следует отметить, что специалисту по социальной работе необходимо активизировать усилия не только учреждений, оказывающих социальные услуги родителям с нарушениями зрения, но и тех учреждений, которые работают с детьми раннего возраста. Так, взаимодействуя с дошкольными образовательными учреждениями, которые посещает ребенок незрячих родителей, специалист должен обращать внимание педагогов на особенности развития ребенка в таких семьях, а также на необходимость целенаправленной работы по устранению недостатков семейного воспитания.

Кроме того, как самим незрячим родителям, так и их детям раннего возраста оказывают помощь специализированные библиотеки для слепых и региональные организации Всероссийского общества слепых. Так, незрячим родителям специализированные библиотеки могут оказать информационную поддержку путем предоставления им педагогической литературы, изданной в специальных форматах. В фондах этих библиотек есть детская литература, изданная плоскочетным шрифтом и иллюстрированная красочными картинками. На базе современных библиотек для слепых функционируют сенсорные комнаты для детей, которые позволяют формировать у детей систему интегративных социокультурных коммуникаций, стимулируют сенсорное развитие, прививают любовь к чтению.

Региональные организации Всероссийского общества слепых оказывают детям незрячих родителей материальную помощь в натуральной форме, предоставляя книги,

игрушки, канцелярские принадлежности и др. При совместном участии вышеназванных организаций проводятся различные досуговые мероприятия для детей родителей-инвалидов по зрению.

К неформальным системам, прежде всего, относятся родственники семьи, в которой родители имеют глубокие нарушения зрения. Чаще всего помощь в воспитании и развитии ребенка оказывают дедушки и бабушки. При работе с семьей специалисту нужно обращать внимание как самих незрячих родителей, так и их ближайшего окружения на то, насколько важно, чтобы другие родственники не брали на себя функции незрячих родителей. В работах А. М. Кондратова и Е. Н. Рудкой отмечается, что родители с нарушениями зрения, боясь трудностей по уходу, кормлению и воспитанию младенца или не желая себя слишком обременять, передают ребенка на попечение бабушки, живущей отдельно. В этом случае ребенок отвыкает от родителей. Он не чувствует материнского тепла и ласки. Он не воспринимает их ни как своих родителей, ни как воспитателей, а самое главное, не складываются искренние, доверительные отношения. В дальнейшем такой ребенок обычно стесняется перед окружающими слепоты своих родителей [3]. В этой связи специалисту важно разъяснить близким людям, в каких именно случаях их помощь требуется, а когда незрячие родители могут справиться со своими обязанностями самостоятельно.

Педагогическая помощь специалиста по социальной работе направлена на формирование у незрячих родителей знаний, умений и навыков, необходимых им для решения проблем, возникающих в процессе воспитания нормально видящих детей.

Лица с глубокими нарушениями зрения ограничены в получении информации. В этой связи педагогическая помощь должна быть содержательной. Прежде всего, необходимо информировать родителей об учреждениях образования, здравоохранения, культуры, услуги которых могут быть им полезны.

К сожалению, специализированные библиотеки, оказывающие информационную поддержку незрячим родителям, функционируют лишь в крупных городах. В небольших населенных пунктах обязанностью специалиста, работающего с такими семьями, на наш взгляд, должен являться подбор доступной для восприятия педагогической литературы.

В рамках оказания педагогической помощи специалист по социальной работе должен сформировать у незрячих родителей необходимые навыки и умения, позво-

ляющие им заботиться о своем ребенке, особенно это важно в первый год жизни малыша. Следует отметить, что современные школы будущих матерей, функционирующие на базе женских консультаций, не работают с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Специалист по социальной работе может помочь восполнить недостаток знаний, умений и навыков, необходимых незрячим родителям. При этом специалист может не только самостоятельно осуществлять формирование родительских компетенций, но и создавать группы самопомощи незрячих родителей.

По окончании младенческого возраста у ребенка необходимо формировать навыки самообслуживания, и здесь родителям также может потребоваться помощь специалиста по социальной работе. Необходимо информировать незрячих родителей о том, каким именно навыкам самообслуживания и в каком возрасте следует обучать ребенка, рекомендовать приемы и способы обучения при отсутствии у них контроля за действиями ребенка со стороны зрительного анализатора, обратить внимание на то, насколько важно демонстрировать правильное выполнение навыков самообслуживания, так как нормально видящим детям свойственно стремление к подражанию. На современном рынке широко представлены приспособления, облегчающие уход за ребенком младенческого возраста и приучение его к самостоятельности (приспособления для купания, кормления и др.). Однако по причине нарушения функции зрительного анализатора незрячие родители не имеют возможность получить об этом полную информацию. В этой связи именно специалист должен информировать их о тех приспособлениях, которые доступны для использования слепыми, их назначении и способах использования.

Для формирования психики ребенка большое значение имеет его раннее физическое и интеллектуальное развитие. В настоящее время раннее развитие детей осуществляют коммерческие школы и центры развития, занятия в которых, как правило, предусматривают совместное участие родителей и детей. При этом особенности родителей с ограниченными возможностями здоровья в этих образовательных учреждениях не учитываются, поэтому такие занятия для детей незрячих родителей недоступны. Специалист должен разработать перечень конкретных рекомендаций по проведению развивающих занятий незрячими родителями, информировать о развивающих играх, игрушках, книжках и других средствах, доступных для самостоятельного использования в домашних условиях. Спе-



циалист может рекомендовать развивающие игрушки и звуковые электронные книжки, широко представленные на современном рынке и позволяющие родителям самостоятельно знакомить детей с цветами и формами, буквами и цифрами, изображениями животных, а также развивать мелкую моторику ребенка. Кроме того, специалист может обучить родителей пальчиковой гимнастике, лепке из пластилина, занятиям с группой и др.

Психологическая помощь специалиста по социальной работе предполагает оказание психологической поддержки клиенту, сочувствие и сопереживание, активизацию его усилий для самостоятельного решения проблем. Психологическая поддержка специалиста очень важна родителям уже в первый год жизни ребенка. Большинство незрячих родителей испытывает серьезные переживания по поводу несформированности у них компетенций, необходимых для ухода за младенцем. Тревогу у них вызывает осознание того, что отсутствие зрения не позволяет им выполнять свои родительские обязанности так же эффективно, как и нормально видящим родителям.

Следует отметить, что таким родителям для осуществления своих обязанностей требуется большее количество времени и максимальная концентрация внимания. Это приводит к накоплению физической усталости, которая в свою очередь ведет к ухудшению их психологического состояния, а иногда и психологического микроклимата семьи, улучшение которых также требует усилий специалиста.

Психологическая поддержка специалиста требуется при разрешении семейных

конфликтов, которые возникают по причине разницы взглядов на то, что родители могут выполнять самостоятельно, а в чем им требуется помощь нормально видящих родственников. Естественно, конфликты в этой связи возникают как между самими незрячими супругами, так и с родственниками, помогающими им.

Материальная помощь специалиста семье незрячих родителей должна заключаться в оказании содействия в получении различного рода материальных благ как в денежной, так и в натуральной форме, гарантированных людям с ограниченными возможностями здоровья, молодым родителям и их детям. Кроме того, в рамках оказания материальной помощи специалисту необходимо организовать социальное обслуживание семей незрячих родителей. При этом наиболее востребованной социальной услугой для них является сопровождение незрячих родителей и их детей в детские поликлиники, аптеки, магазины и различные учреждения.

Подводя итог, можно констатировать, что семьи незрячих родителей нуждаются в комплексной помощи специалиста по социальной работе. Однако перечень предложенных рекомендаций не является исчерпывающим. Он может быть расширен в зависимости от таких важных обстоятельств, как место проживания семьи (город или село), ее состав, материальное положение, уровень образовательной подготовки и реабилитации незрячих родителей, степень нарушения зрения, необходимость посторонней помощи и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева М. А. Культурные практики подготовки будущих родителей // Образование и наука. 2011. №5(84). С. 109-118.
2. Верхотурова Ю. А. Игра как средство развития детей раннего возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2007. №7. С. 20-27.
3. Кондратов А. М., Рущкая Е. Н. Воспитание детей в семьях незрячих родителей. М. : ВОС, 1989.
4. Указ Президента РФ от 2.10.1992 № 1157 «О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов». URL: <http://www.base.garant.ru/102510/>.
5. Федеральный закон «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» от 29.12.2006 №256-ФЗ (в ред. от 2-02.07.2013) // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2006/12/31/roditelyam-dok.html>.
6. Федеральный закон «О трудовых пенсиях в Российской Федерации» от 17.12.2001 №173-ФЗ (в ред. от 28.12.2013) // Система КонсультПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/popular/pensia/>.

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

УДК 378.1:37.014.54  
ББК 4448.4к94

ГСНТИ 06.35.01

Код ВАК 08.00.05

**Леонгардт Валерия Анатольевна,**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра теории и практики управления организацией, проректор по финансово-экономическому развитию – главный бухгалтер, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: Leongardt.valeria@yandex.ru

**Усачева Наталья Владимировна,**

аспирант, кафедра теории и практики управления организацией, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: UsachevaNV@yandex.ru

**ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УНИВЕРСИТЕТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** финансово-экономическое обеспечение управления деятельностью университета; модель процесса финансово-экономического обеспечения в интегрированной системе менеджмента.

**АННОТАЦИЯ.** В современных рыночных условиях сфера образования позиционируется как самостоятельная отрасль экономики. Со стороны государства и потребителей постоянно возрастают требования, связанные с повышением эффективности деятельности университетов. Для менеджмента университетов это актуализирует проблему повышения качества финансово-экономического обеспечения его деятельности. В статье дается трактовка ключевых понятий управления качеством финансово-экономического обеспечения деятельности университета и приведена модель данного процесса.

**Leongardt Valeria Anatolievna,**

Candidate of Economics, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Organization Management; Vice-rector for Financial and Economic Development – Chief Accountant, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Usacheva Natalia Vladimirovna,**

Post-graduate Student, Department of Theory and Practice of Organization Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**FINANCIAL AND ECONOMIC SUPPORT OF UNIVERSITY MANAGEMENT**

**KEY WORDS:** financial and economic support of management of the university activity; model of the process of financial and economic provision of the integrated management system.

**ABSTRACT.** In modern market conditions, the education sector is positioned as an independent branch of economy. The state and consumers constantly increasing requirements stimulate the effectiveness of activities of the universities. For management of universities it actualizes the problem of improving the quality of financial and economic provision of its activity. The article gives an interpretation of the key concepts of quality management of financial and economic activity of the university and the model of this process.

**Ф**ормирование многоукладной образовательной системы и становление рынка образовательных услуг [2] оказали существенное влияние на деятельность отраслевых университетов, к которым относятся педагогический университет. Внешняя среда функционирования университета стала качественно иной: меняется «нормативно-правовое поле деятельности»; повышается степень ее неопределенности и риска при формировании коммерческих образовательных предложений для набора абитуриентов, меняются условия финансирования деятельности, вводится мониторинг эффективности вузов и многое другое.

У университетов появилась острая необходимость включения финансово-эконо-

мического обеспечения деятельности в интегрированную систему менеджмента качества [3]. Управление университетом должно быть приспособленным к рыночной саморегуляции, поэтому все чаще говорят о необходимости повышения качества финансово-экономического обеспечения его деятельности.

В управленческой и экономической практике Уральского государственного педагогического университета имеется опыт моделирования интегрированной системы менеджмента «Финансово-экономическое обеспечение», который представляется его разработчиками в данной статье.

Разработанная процедура является основным документом, реализующим требова-

ния интегрированной системы менеджмента к процессу «Финансово-экономическое обеспечение», в соответствии с требованиями ГОСТ Р ИСО 9001 – 2008и, IQNet SR 10 и устанавливает единый порядок финансово-экономического обеспечения деятельности и развития университета, требования которой обязательны для применения структурными подразделениями университета.

Цель данного процесса в менеджменте университета – управление финансово-экономическим обеспечением деятельности и развитием университета для эффективного использования финансовых средств.

Финансово-экономическое обеспечение управления деятельностью педагогического университета осуществляется за счет источников, предусмотренных законодательством Российской Федерации:

1) средств из федерального бюджета (субсидия на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг, выполнение работ, субсидия на иные цели, выделение бюджетных средств на исполнение публичных обязательств и др.);

2) средств, полученных от предпринимательской и иной деятельности, приносящей доход (средства, получаемые от оказания платных услуг, средства, получаемые от научно-исследовательских работ, безвозмездные поступления и др.).

В университете установлено перспективное финансовое планирование; период определения потребности в финансовых ресурсах – финансовый год / плановый период. Финансовое планирование деятельности университета осуществляется на основе прогнозирования денежных потоков, по результатам которого определяется объем денежных средств, необходимых университету на финансовый год / плановый период, с учетом стратегических целей, приоритетных направлений стратегического развития, перспективных планов деятельности на год, имеющейся статистики и пр.

Определим и конкретизируем ключевые понятия процесса «Финансово-экономическое обеспечение», необходимые для моделирования процесса и формирования единого подхода к пониманию его содержания.

По нашему мнению, *финансово-экономическое обеспечение* – совокупность мер и средств, создание условий, способствующих эффективному протеканию экономических процессов, реализации намеченных планов, программ, проектов, поддержанию стабильного функционирования экономической системы университета и его структурных подразделений, предотвраще-

нию сбоев, нарушений законов, нормативных установок, контрактов.

*Финансово-экономическое планирование* – одна из составных частей управления деятельностью и развитием университета, заключающаяся в разработке и практическом осуществлении финансовых планов, определяющих будущее состояние экономической системы, путей, способов и средств его достижения.

*Субсидия* – объем прав получателя средств федерального бюджета на оплату принятых в установленном порядке денежных обязательств за счет средств федерального бюджета, в пределах которых органы федерального казначейства осуществляют кассовые расходы по поручению получателя средств федерального бюджета.

*Публичные обязательства* – обусловленные законом, иным нормативным правовым актом расходные обязательства публично-правового образования перед физическим или юридическим лицом, иным публично-правовым образованием, подлежащие исполнению в установленном соответствующим законом, иным нормативным правовым актом размере или имеющие установленный указанным законом, актом порядок его определения (расчета, индексации) [1].

*План финансово-хозяйственной деятельности* составляется на финансовый год и плановый период, в него включаются показатели финансового состояния учреждения (данные о нефинансовых и финансовых активах и обязательствах), плановые показатели по поступлениям и выплатам учреждения. Плановые показатели по поступлениям отражаются в разрезе субсидий на выполнение государственного (муниципального) задания, целевых субсидий, бюджетных инвестиций, поступлений от приносящей доход деятельности, публичных обязательств перед физическим лицом, подлежащих исполнению в денежной форме. План финансово-хозяйственной деятельности включает в себя разделы по средствам из федерального бюджета и средствам, полученным от предпринимательской и иной деятельности, приносящей доход.

*Прогнозирование денежных потоков* – составление прогноза на календарный год доходов и расходов с учетом стратегических целей, приоритетных направлений деятельности и развития университета, перспективных планов работы структурных подразделений на год, имеющейся статистики и пр. Прогнозирование характеризует возможные источники поступления и оттока денежных средств.

*Федеральное казначейство (Казначейство России)* – федеральный орган испол-

нительной власти (Федеральная служба), осуществляющий в соответствии с законодательством РФ правоприменительные функции по обеспечению исполнения федерального бюджета, кассовому обслуживанию исполнения бюджетов бюджетной системы РФ, предварительному и текущему контролю за ведением операций со средствами федерального бюджета главными распорядителями, распорядителями и получателями средств федерального бюджета [4].

*Заявка* – заблаговременно заявленное в письменной форме намерение на приобретение необходимых ресурсов, получение услуг или проведение работ [5].

*Пакет документов на оплату* – документы, необходимые для осуществления платежа, оформленные в соответствии с настоящим положением.

*Порядок оформления заявки на внешние / внутренние расчеты* – последовательность действий по согласованию и подписанию заявки.

*Оформление пакета документов на оплату* – последовательность действий по оформлению, согласованию и подписанию пакета документов на оплату.

Процесс финансово-экономического обеспечения является обеспечивающим. Потребители процесса подразделяются на внешних потребителей (Министерство образования и науки России, Федеральное казначейство РФ, Федеральная налоговая служба РФ, поставщики товаров, услуг и производителей работ, необходимых для университета) и внутренних потребителей (руководство университета, структурные подразделения университета, работники и студенты Уральского государственного педагогического университета).

Процесс финансово-экономического обеспечения может быть описан (рис. 1) по структуре и качеству входов (государственное задание, стратегические цели университета, приоритетные направления деятельности и развития Уральского государственного педагогического университета, ценовая политика университета, количество обучающихся, потребности подразделений для выполнения поставленных задач) и оцениваться по выходам процесса (план финансово-хозяйственной деятельности, приобретение структурными подразделениями необходимых ресурсов, получение услуг и проведение работ в соответствии со стратегическими целями и приоритетными направлениями стратегического развития Уральского государственного педагогического университета, количество обучающихся, анализ поступлений и выплат в соответствии с планом финансово-хозяйственной деятельности ежеквартально,

управленческие решения по необходимости внесения изменений в показатели плана финансово-хозяйственной деятельности).

Представим процесс финансово-экономического обеспечения пошагово.

1. Порядок финансово-экономического планирования деятельности и развития университета, посредством плана финансово-хозяйственной деятельности:

- подготовка плана финансово-хозяйственной деятельности осуществляется начальником плано-финансового отдела на финансовый год с учетом требований регламентов и нормативных документов на основании смет структурных подразделений и служб университета;

- формы для подготовки плана финансово-хозяйственной деятельности на финансовый год / плановый период и сроки сдачи, указанных документов устанавливаются Минобрнауки России;

- проект плана финансово-хозяйственной деятельности на финансовый год / плановый период, подписанный начальником плано-финансового отдела, подлежит согласованию с: начальником плано-экономического управления; проректором по финансово-экономическому развитию – главным бухгалтером;

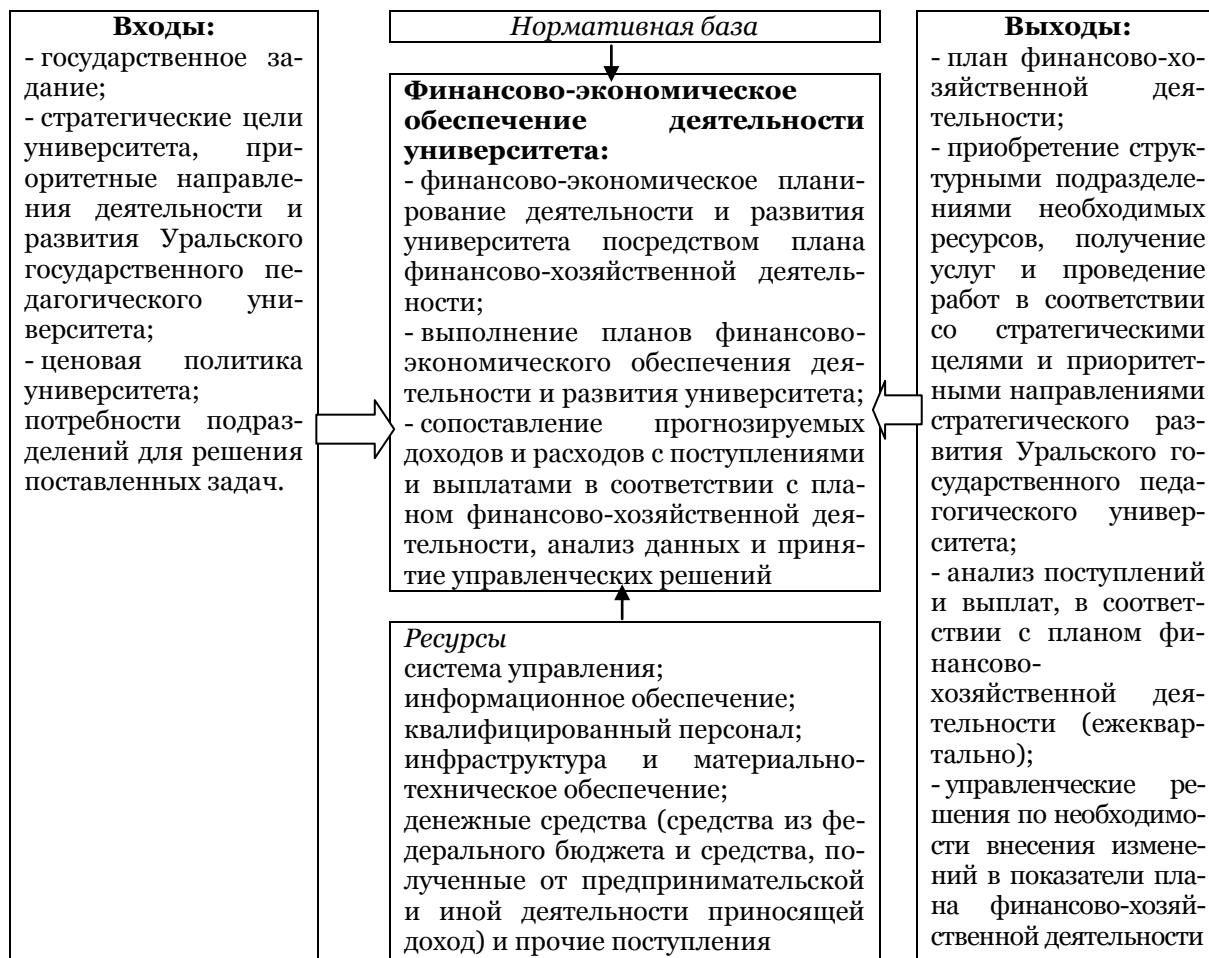
- проект плана финансово-хозяйственной деятельности на финансовый год / плановый период утверждается ректором университета;

- утвержденный ректором проект плана финансово-хозяйственной деятельности на финансовый год / плановый период в установленные сроки направляется в Минобрнауки России (на бумажном носителе и в электронном виде).

2. Выполнение планов финансово-экономического обеспечения деятельности и развития университета:

- в объеме сметных назначений на учебный год в соответствии с утвержденным ректором планом по приоритетным направлениям деятельности и развития Уральского государственного педагогического университета руководители в течение учебного года предоставляют в Департамент финансово-экономического развития в приемную главного бухгалтера заявки на приобретение необходимых ресурсов, получение услуг и проведение работ;

- требования к содержанию и оформлению заявок на осуществление внешних и внутренних расчетов, к пакету необходимых финансовых документов, описание процесса их согласования и утверждения изложены в «Положении о движении финансовых документов».



**Рисунок 1. Модель процесса финансово-экономического обеспечения управления деятельностью университета**

3. Сопоставление прогнозируемых доходов и расходов с поступлениями и выплатами в соответствии с планом финансово-хозяйственной деятельности, анализ данных и принятие управленческих решений:

- начальником планово-финансового отдела в течение года, не реже одного раза в квартал, организуется проведение сравнительного анализа поступлений и выплат в соответствии с планом финансово-хозяйственной деятельности на финансовый год / плановый период; на основе указанного анализа осуществляется подготовка предложений о внесении изменений плана финансово-хозяйственной деятельности;

- данные анализа подписанные начальником планово-финансового отдела, с визой начальника планово-экономического управления, подлежат согласованию с главным бухгалтером и передаются ректору для принятия управленческих решений;

- по решению ректора о необходимости внесения изменений в показатели плана финансово-хозяйственной деятельности начальником планово-финансового отдела готовится уточненный вариант документа;

- уточненный вариант плана финансово-хозяйственной деятельности подлежит согласованию с начальником планово-экономического управления, главным бухгалтером;

- уточненный план финансово-хозяйственной деятельности на определенный плановый период утверждается ректором университета;

- утвержденный ректором уточненный план финансово-хозяйственной деятельности на определенный плановый период в установленные сроки направляется в Минобрнауки России (на бумажном носителе и в электронном виде).

Ответственным за организацию выполнения настоящей процедуры является главный бухгалтер.

Распределение ответственности и полномочий по процессу приведено в виде матрицы ответственности и полномочий (табл. 1): «Р» – руководитель процесса, «Ои» – ответственный исполнитель, «У» – участник процесса.

Таблица 1.

**Матрица ответственности по процессу финансово-экономического обеспечения управления деятельностью университета [3]**

Наименование составляющей процесса	Главный бухгалтер	Заместитель главного бухгалтера	Начальник планово-финансового управления	Начальник планово-финансового отдела	Начальник отдела экономических расчетов	Начальник отдела по организации и размещению заказов	Начальник юридического отдела	Начальник налогового отдела	Руководители структурных подразделений	Другие участники процесса (по Положению о движении финансовых документов)
1. Финансово-экономическое планирование деятельности и развития приоритетных направлений университета, посредством плана финансово-хозяйственной деятельности	Р	-	Ои	Ои	-	-	-	-	Ои	-
2. Выполнение планов финансово-экономического обеспечения деятельности и развития приоритетных направлений университета	Р	У	-	-	У	У	У	У	Ои	-
3. Сопоставление прогнозируемых доходов и расходов с поступлениями и выплатами в соответствии с плана финансово-хозяйственной деятельности, анализ данных и принятие управленческих решений	Р	-	Ои	Ои	-	-	-	-	-	-

Основные показатели качества процесса финансово-экономического обеспечения деятельности и развития университета или требования к выходным характеристикам процесса могут быть представлены следующим образом (табл. 2).

Необходимость в разработке модели финансово-экономического обеспечения обусловлена рядом причин, среди которых обеспечивающий характер процесса и отсутствие общего понимания персоналом университета значимости процесса в системе управления университетом.

Таким образом, не являясь основным процессом в деятельности университета, в последние годы финансово-экономическое обеспечение управления в настоящее время требует пристального внимания менеджмента. И можно говорить не только о прикладном характере проблемы, но и о научном, т.к. необходима разработка новых экономических инструментов повышения эффективности управления деятельностью университета.

Таблица 2.

**Показатели качества процесса финансово-экономического обеспечения [3]**

п/п №	Показатель	Критерий оценки	Метод оценки показателя
	Своевременное, качественное и в полном объеме составление, утверждение, предоставление в Минобрнауки РФ и корректировка плана финансово-хозяйственной деятельности	выполнение установленных сроков; отсутствие замечаний со стороны внутренних и внешних потребителей	Аналитический метод оценки показателя
	Своевременное согласование документов и оплата товаров, оказания услуг, выполнения ремонтных работ в объеме сметных назначений на учебный год, в соответствии со стратегическими целями и направлениям стратегического развития Уральского государственного педагогического университета на основании настоящей процедуры	Нарушение установленных сроков согласования документов и оплаты не более 10% от общего количества; наличие объективных замечаний со стороны внутренних и внешних потребителей не более 10% от общего количества	Сравнительный и аналитический методы оценки показателя
	Эффективность организации размещения заказов посредством выполнения установленных законодательством процедур	Сумма экономии денежных средств посредством рационального определения способа размещения заказа (руб.); отсутствие объективных замечаний со стороны внутренних и внешних потребителей	Сравнительный и аналитический методы оценки показателя
	Своевременное и в полном объеме перечисление налоговых и иных платежей	Выполнение установленных сроков перечисления налоговых и иных платежей; отсутствие объективных замечаний со стороны налоговой инспекции и других внешних контрагентов по размеру и срокам перечисления платежей	Сравнительный и аналитический методы оценки показателя
	Степень соответствия фактических расходов сметным назначениям в разрезе статей.	Отклонение фактических расходов от плана финансово-хозяйственной деятельности не более чем 10%.	Сравнительный и аналитический методы оценки показателя
	Выполнение плана по доходам по структурным подразделениям и по университету в целом	Отклонение от выполнения плана по доходам не более чем 10%	Сравнительный и аналитический методы оценки показателя
	Анализ наличия кредиторской / дебиторской задолженности (ежемесячно)	Отклонение от сроков оплаты не более чем 10%; предельно допустимое значение просроченной кредиторской задолженности по следующим видам не должно превышать: кредиторской задолженности по начисленным выплатам по оплате труда перед работниками бюджетного учреждения свыше 3 мес. подряд; кредиторской задолженности по оплате налогов, сборов, взносов и иных обязательных платежей, уплачиваемых в бюджеты бюджетной системы РФ, в том числе штрафов, пеней и санкций за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанности по уплате налогов, сборов, взносов и иных обязательных платежей в соответствующий бюджет бюджетной системы РФ, а также административных штрафов и штрафов, установленных уголовным законодательством РФ, свыше 6 месяцев; иной кредиторской задолженности свыше 6 мес. и свыше 20% величины активов бюджетного учреждения по итогам предшествующего финансового года.	Сравнительный и аналитический методы оценки показателя

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 № 145-ФЗ (ред. от 28.12.2013, с изм. от 03.02.2014)
2. Иваницкий В. П. Финансирование социально ориентированных затрат в воспроизводстве человека / В. П. Иваницкий, Э. В. Пешина. – Екатеринбург : Академкнига, 2001. – 280 с.
3. Интегрированная система менеджмента УрГПУ «Финансово-экономическое обеспечение»: документированная процедура ИСМ ДП 6.1.0.00.2013. – 10 с. (разработчики В. А. Леонгардт, Н. В. Усачева).
4. Постановление Правительства РФ от 01.12.2004 № 703 (ред. от 02.11.2013) «О Федеральном казначействе».
5. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. М. : ИНФРА-М, 2006.

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



УДК 005.912  
ББК У291.21

ГСНТИ 82.33.10

Код ВАК 22.00.08

### **Новодворская Наталья Борисовна,**

Соискатель, кафедра педагогики и психологии, Челябинская государственная академия культуры и искусств; председатель объединения юридических лиц «Ассоциация детских и молодежных организаций Костанайской области»; 110000, г. Костанай, ул. Алтынсарина, д. 106; e-mail: molodegka2004@mail.ru

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРОВ НЕПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** управленческая культура менеджеров; молодежное общественное объединение; некоммерческие организации.

**АННОТАЦИЯ.** Актуализируется необходимость развития управленческой культуры менеджеров неправительственных организаций; обоснованы основные функции развития деятельности некоммерческих объединений в современных условиях; раскрыта сущность управленческой культуры менеджеров неправительственных организаций; сделаны выводы о перспективах развития рассматриваемой проблемы.

### **Novodvorskaya Natalia Borisovna,**

Post-graduate Student, Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russia.

## **PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF ADMINISTRATIVE CULTURE OF NON-GOVERNMENT ORGANIZATIONS MANAGERS**

**KEY WORDS:** administrative culture of managers; youth social organization; non-government organizations.

**ABSTRACT.** The article actualizes the necessity of development of administrative culture of non-government organizations managers; it describes the basic functions of non-government organizations activity in modern conditions; it discovers the essence of administrative culture of non-government organizations managers; it contains the conclusions about the perspectives of development of the problem under consideration.

**Р**адикальные социальные изменения, произошедшие в современный период в экономической, политической, культурной и других сферах жизнедеятельности общества, актуализировали внимание к формированию общественного мышления, общественной активности в институте общественных объединений, что выступает основанием демократически развитого общества на всех уровнях управления.

Общественные объединения и организации выступают важнейшей социальной структурой гражданского общества и представляют собой коллективы, объединяющие своих членов в соответствии с индивидуальными интересами, потребностями, склонностями (В. А. Аршинов, Н. К. Беляева, А. С. Газзов, Б. С. Гершунский, М. Н. Кузьмин, Н. М. Савичева, А. Н. Хлопин и др.).

Молодежные и детские объединения входят в типологию общественных формирований Т. Г. Киселевой и Ю. Д. Красильникова. Эта типология включает следующие категории: 1) профсоюзы; 2) благотворительные организации и общества социальной защиты и помощи (например, Всероссийский фонд культуры), фонды, организации, работающие с социально ослабленными слоями с привлечением волонтеров; 3) детские и молодежные объединения (ассоциа-

ция скаутов, молодежные парламенты и палаты, союзы подростковых клубов, и т. д.); 4) неформальные объединения: а) *объединения социальных инициатив* (политические, экологические, национально-культурные, культурозащитные и т. д.); б) *эпатажные* (панки, рокеры, металлисты и т. д.); в) *любительские объединения и клубы по интересам* (спорт, оздоровление, коллекционирование, художественное творчество, например, авторская песня и т. д.); г) *культурно-этнические организации*; д) *социально-защитные* (не на благотворительной основе); е) *конфессиональные*; ж) *социально-творческие*, которые делятся на научно-просветительные и научно-технические, экологические и любителей животных, объединения и общества по интересам (книголюбов, филателистов, автолюбителей, туристов и т. д.), физкультурно-спортивные, художественно-творческие (творческие союзы и организации и т. д.) [3, с. 360].

Одним из видов социальной активности гражданского общества, проявляющейся через общественные объединения и организации, выступает участие молодежи в неправительственных организациях.

Именно неправительственные организации являются уникальным и мобильным механизмом вовлечения личности в про-

цессы политического и гражданского участия. Они объединяют общественность в мощные группы, способные влиять на государственную политику. Деятельность неправительственных организаций должна быть направлена на снижение социальной напряженности в обществе.

Неправительственные организации способствуют установлению баланса между правами и обязанностями гражданина, оптимального соотношения свободы и ответственности личности в рамках демократии [1].

Деятельность неправительственных организаций осуществляется по вопросам, связанным с выявлением приоритетных стратегий развития государства, которые отражаются в том числе в законодательных актах: Законе «Об образовании в Российской Федерации», «Национальной доктрине образования до 2025 года», Федеральном законе «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», Постановлении Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе «Молодежь России»» и др.

При этом следует учитывать, что неправительственные организации имеют значительное отличие от общественных объединений и организаций, связанное с реализацией основных их функций. Функция есть направленное, избирательное воздействие, на основе которого устанавливаются связи между объектами, явлениями, их частями и свойствами. К основным функциям неправительственных организаций Ю. Джибладзе относит:

- *социальную*, связанную с заполнением функциональных провалов и дефицитов госуправления, возмещением социально недостаточной рыночной экономики, включая оказание поддержки нуждающимся группам и реагирование на новые вызовы путем социальных инноваций;

- *функцию общественного контроля*, определяющуюся защитой общественных интересов, а именно противодействием злоупотреблениям со стороны государства и частных структур путем обеспечения правовой защиты, мониторингом программ противодействия коррупции и повышения прозрачности действий органов власти, преданием гласности и привлечением внимания к фактам нарушений и злоупотреблений, организацией протестных действий, общественных кампаний и т. д.;

- *гражданско-демократическую*, направленную на повышение роли ответственных граждан, развитие гражданского участия в принятии решений, влияние на выработку политики и управление, обеспечение обратной связи от общества к властям в отношении их политики и действий,

укрепление демократических институтов и политической культуры, посредничество и организация диалога между государством и гражданами и между различными группами в обществе [2].

Наряду с данными функциями в исследованиях косвенно указывается, а нами уточняется следующие.

1. *Функция социального партнерства* неправительственных организаций, которая основывается на солидарности и разделяемой ответственности за проблему и проявляется в таких моментах:

- заинтересованность каждой из взаимодействующих сторон в поиске путей решения социальных проблем;

- объединение усилий и возможностей каждого из партнеров для их реализации;

- конструктивное сотрудничество между сторонами в разрешении спорных вопросов;

- стремление к поиску реалистичных решений социальных задач, а не к имитации такого поиска;

- децентрализации решений, отсутствие государственного патернализма;

- взаимоприемлемый контроль и учет интересов каждого из партнеров;

- правовая обоснованность «кооперации», предоставляющая выгодные каждой стороне и обществу в целом условия взаимодействия [5].

При этом данная функция носит предельно-преобразующий характер, независимо от того, на что направлено взаимодействие и оказывает прямое воздействие на становление субъектности участника неправительственной организации.

Функция *коррекции социального капитала*, связанная с организацией деятельности по профилактике распространения наркомании, иных негативных явлений в обществе, что способствует повышению доверия российского населения к социальным институтам.

Нами определяется группа функций, связанная с характером деятельности неправительственных объединений и строящаяся на основе деятельности общественной организации:

- *информационная* (наличие общей и частной информации и реализация ее через необходимые структуры, особо важная роль отводится в распространении знаний о правах человека);

- *консультативная* (дают советы и консультации организациям, лицам, группам лиц по их просьбе);

- *правотворческая* (участвуют в правотворческом процессе, влияя на позицию региона, государства, разрабатывая проекты соглашений);

– *контрольная* (обеспечение соблюдения норм права).

Все эти функции проявляются как во внешне организованной деятельности неправительственной организации, так и в развитии личности ее участников.

При этом деятельность неправительственной организации выступает субъектно обусловленным явлением и направлена на обогащение:

– мотивации, обеспечивающей субъектную позицию, побуждающую к активному участию в различных видах деятельности, через апробацию различных социальных ролей, смену или укрепление социального статуса, утверждение личностной позиции и др.;

– способов социального взаимодействия в процессе общения, социально направленной, лично значимой и иных видах деятельности;

– социально-личностного опыта, получаемого личностью в ходе его участия в планировании, организации, анализе деятельности неправительственной организации.

На современном этапе неправительственные организации представляют собой интегративное, постоянно развивающееся формирование, в котором происходит взаимодействие с государственными и общественными организациями посредством реализации разнообразных программ, путем участия в организованных ими творческих, социально значимых проектах, акциях, фестивалях, слетах, ярмарках и др. Неправительственные организации осуществляют свою деятельность в современной среде, характеризующейся высокой системой информатизации, финансово-экономической и имиджевой составляющей, наличием зависимостей от популяризации того или иного вида общественной деятельности, а значит, в структуре общественного объединения становится востребованным новое звено самоуправления, к которым относятся менеджеры неправительственной организации.

Определение необходимости развития управленческой культуры менеджеров неправительственных организаций также обозначено в соответствии с достаточной степенью профессионализации неправительственной организации как следствие самообразования участников деятельности неправительственных организаций, обострившейся конкуренции общественных организаций за получение тех или иных ресурсов, активной политики осуществления государственного социального заказа, отсутствия стабильного финансирования, часто недемократической системы управления, безструктурности и др.

Указанные аспекты актуализируют деятельность менеджера в неправительственных организациях, поскольку она направлена не только на реорганизацию системы внутреннего управления, но и стабилизирует доверие населения к неправительственной организации.

При этом следует учитывать, что областью деятельности менеджера выступает обеспечение эффективного управления организацией, социально-экономическими процессами; организация систем управления; совершенствование управления в соответствии с тенденциями социально-экономического развития.

Соответственно, развитие управленческой культуры менеджеров неправительственных организаций есть аккумуляция знаний, умений, опыта, овладение которыми необходимо для осуществления управленческих функций. В культуру управления входит умение сочетать инициативу, самостоятельность, новаторство с преемственностью и консерватизмом в управлении.

Функции управленческой культуры менеджеров неправительственных организаций связаны с системой общей культуры деятельности субъекта управления людьми [4, с. 19] и могут представлять следующий перечень: гностическая функция, реализуемая в значениях, нормах и ценностях познания человека, группы, организации, конкретной ситуации; прогностическая функция – определения динамики развития управленческой ситуации; проектировочная функция – определения целей и задач, планирования деятельности; коммуникативно-информационная функция – формирования, структурирования и сохранения коммуникационных сетей, сбора, преобразования и направления в них необходимой для управления информации; мотивационная функция – воздействия на совокупность внешних и внутренних условий руководителя и объекта управления, определяющих направленность деятельности; функция руководства – ответственности руководителя за принятие решений и конкретные результаты деятельности; функция организации – обеспечения реализации целей и задач управления; функция обучения – передачи знаний, навыков и умений объекту управления; функция воспитания – формирования личности и коллектива; функция контроля – определения соответствия состояния, поведения и деятельности программе управления; функция оценки – отражения степени рассогласования между актуальными и потребными параметрами управленческой ситуации; функция коррекции – внесения изменений в цели и программу управления.

Стабильное, адекватное сотрудничество общества и государства – один из бесспорных признаков развитой демократии, проявляющийся в деятельности неправительственных организаций,

чему может способствовать только высокая культура управленческой деятельности менеджеров данных организаций.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Андронов О. В. Неправительственные организации как фактор политического развития России на современном этапе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Социология. Политология». 2009. Т. 9. № 1. С. 126-129.
2. Джибладзе Ю. Роль неправительственных организаций в укреплении демократии и гражданского общества // Вопросы культурологии. 2007. № 3. С. 67-70
3. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность. М. : МГУКИ, 2004.
4. Саморуков В. И. Системно-ситуативная модель психолого-педагогической подготовки офицерских кадров : дис. ... канд. пед. наук / В. И. Саморуков. СПб., 2006.
5. Чумаков В. А. Социальное партнерство, создаваемое неправительственными организациями в Европе в условиях глобализации // Актуальные проблемы Европы. 2005. № 3. С. 93-103.

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

## ДИСКУССИИ

УДК 37.047:62(470/571)  
ББК 4420.053.6(2Рос)

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.01

### **Бадьина Татьяна Анатольевна,**

старший преподаватель, Уральский государственный горный университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 30; e-mail: Tsiganova\_32@olympus.ru

### **Хорошавин Лев Борисович,**

доктор технических наук, ведущий научный сотрудник, Уральское отделение общественной общероссийской организации «Академия технологических наук Российской Федерации»; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19, корп. 5; e-mail: Tsiganova\_32

#### **ВОСПИТАНИЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ В РОССИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** воспитание; школа; вузы; формула образования и воспитания.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрена необходимость воспитания и образования инженерных кадров в нашей стране в гармоничном единстве, с увеличением их роли в школе и в технических вузах. Приведены основные положения воспитания творческих личностей с высоким уровнем знаний, интеллекта и патриотизма с целью укрепления единства и прогрессивного развития России.

### **Badina Tatiana Anatolievna,**

Senior Lecturer, Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia.

### **Khoroshavin Lev Borisovich,**

Doctor of Technical Sciences, Senior Research Fellow, Ural Branch of All-Russia Social Organization "Academy of Technological Sciences of Russian Federation", Ekaterinburg, Russia.

#### **EDUCATION OF ENGINEERS IN RUSSIA**

**KEY WORDS:** upbringing; school; higher educational establishments; education and upbringing formula.

**ABSTRACT.** The article deals with the necessity of overall upbringing and education of engineers in our country in response to the growth of their role in schools and technical higher educational establishments. The article also highlights the fundamental principles of upbringing of creative persons with a high level of professional knowledge, intellect and patriotism with the aim of consolidation of integrity and progress of Russia.

**Н**ачинать воспитание инженерных кадров необходимо со школы – мотивировать школьников, желающих стать высокообразованными российскими инженерами и работать во благо укрепления единства и прогрессивного развития России. Это обусловлено тем, что в системе образования процессы обучения и воспитания едины и взаимосвязаны в своем развитии. Поэтому всеобщая золотая формула образования и воспитания следующая: **прогрессивное образование и воспитание есть единый процесс формирования творческих личностей с высоким уровнем знаний, интеллекта и патриотизма.**

Воспитание личностей в школах и технических вузах включает в себя развитие основных положений:

1) развивать объективное отношение к историческим событиям в России с момента ее возникновения до становления великой страны;

2) формировать уважение и любовь к природе, улучшать экологическую ситуацию окружающей среды;

3) показывать, что развивать технологичный мир необходимо в строгой гармонии с природным миром путем объединения технических и гуманитарных знаний;

4) подробно знакомить с героическими личностями нашей страны в качестве примеров настоящих патриотов России;

5) учиться жить и работать в гармонии с природой и обществом;

6) воспитывать любовь к труду;

7) развивать в себе справедливость, объективность и доброжелательность везде и во всем; всегда помогать друг другу;

8) общаться с умными людьми;

9) развивать любовь к родине, преданность своему отечеству, своему народу, учиться и жить в своей стране.

Развитие основных положений образования и воспитания позволяет сформировать творческие личности в школах и технических вузах нашей страны.

Главная особенность российского инженерного образования – сочетание глубокой фундаментальной подготовки с широкой профессиональных познаний, то есть принцип обучения на основе науки [3].

Инженер – это специалист, имеющий высокий уровень знаний, в первую очередь – в области точных наук.

Становление инженерных кадров начинается с дошкольного и школьного образования. Именно на этих этапах развития происходит формирование фундаментальных основ точных наук с учетом возрастных и психических особенностей личности.

Формировать логическое мышление нужно начинать с детского сада, формируя моторику и воображение. Развитие образного мышления – работа начальной школы. В последующих классах – методично развивается логическое мышление, которое основывается на воображении и дисциплине мышления, воли. Если данные качества сформированы должным образом, то математика, физика, информатика будут осваиваться школьником на хорошем уровне.

Но возникает ряд проблем, которые препятствуют полному раскрытию данных способностей.

Во-первых, за развитием математических способностей ребенка мало кто наблюдает, а тем более целенаправленно занимается формированием логического и аналитического мышления (не работают кружки, факультативы, курсы по выбору, мало времени уделяется предметным олимпиадам). Поэтому современным школьникам труднее воспринимать физико-математические задания и осваивать в дальнейшем точные науки.

Во-вторых, профессиональное мастерство школьного учителя напрямую влияет на развитие необходимых способностей обучающихся и дальнейшее усвоение и понимание математических наук студентами в вузе. Профессиональная компетентность преподавания точных наук в школьном образовании является недостаточной (показатели ЕГЭ по математике, физике ниже среднего) [1]. Таким образом, мы наблюдаем, что логическое, познавательное мышление молодого поколения ухудшается, и это связано с проблемами школьного образования и раннего развития логических способностей.

В-третьих, не имея достойного базового школьного образования по точным наукам, молодые люди не могут в полной мере осваивать технические науки в вузах. Студенты решают задачи по алгебре, геометрии и физике только по образцу, данному в методическом пособии, - без особого понимания и осмысления. Какое может быть мыслительное творчество?

В-четвертых, во многих городах существуют профильные школы, которые целенаправленно занимаются подготовкой школьников к поступлению в технические

вузы и освоению физико-технической программы вуза. Подготовленные студенты уже на первом курсе обучения теряют мотивацию к дисциплинам, так как считают, что им все известно (происходит вновь изучение и повторение школьной программы) и не могут себя реализовать в полной мере. Они перестают заниматься с полной отдачей, оставляют обучение, уступая студентам из обычных школ. Получается, что вузовская система работает на среднего студента, выбраковывая сильных! В технических вузах должны работать высококвалифицированные преподаватели, способные заниматься развитием студента, повышать его уровень научных знаний. Обучение студента – главная задача вузовского преподавателя, а не второстепенная.

В-пятых, есть проблемы в самой системе бакалавриата и магистратуры: новые образовательные стандарты приводят к исчезновению преподавателей по специальным дисциплинам, поскольку сокращены (а в ряде случаев и исключены) программы подготовки будущих инженеров, в том числе специальные дисциплины. Бакалавр не будет иметь ни достаточной теоретической, ни практической подготовки.

В-шестых, самой важной проблемой повышения качества инженерного образования необходимо считать имидж инженера, уважение к инженерному труду в обществе. Этого сейчас нет в российском обществе: низкие зарплаты инженеров, даже в ключевых высокотехнологичных областях науки и промышленности, отсутствие хороших художественных произведений, кинофильмов об инженерах, то есть грамотного пиара [3].

Таким образом, качественное, серьезное техническое образование недостаточно востребовано и на уровне общества, и на уровне личности.

**Инженеры** – основа модернизации нашей страны и ее прогрессивного развития. Формула прогрессивного образования и воспитания в России – это формирование творческих личностей с высоким уровнем знаний, интеллекта и патриотизма. Студенты будут проходить путь от первого курса до окончания обучения и устройства на работу обязательно с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**.

1. Необходимо повысить уровень инженерного образования в России и снова занять одно из ведущих мест в мире по этому показателю.

2. Для повышения уровня образования необходимо заканчивать с «евроремонт» в образовании» и переходить к разработке и

принятию «Закона о российском образовании», включающего в себя все самое положительное в нашей стране и за рубежом. Порядок разработки и принятия такого закона следующий: сначала разрабатывают проект закона, выносят его обсуждение в обществе, дорабатывают и передают президенту и правительству.

3. «Закон о российском образовании» разрабатывает Комитет по российскому об-

разованию с участием Российской Академии Наук.

Итак, прогрессивное развитие инженерного образования в России основано на формировании высокообразованных инженеров с гармоничным единством знания по техническим и гуманитарным наукам, с высоким уровнем интеллекта. Задача инженеров – это познание непознанного и созидание несозданного.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Виноградова И. В., Трунова Н. А. Необходимость пересмотра «знаниевой парадигмы» обучения в современном профессиональном образовании // Проблемы инженерного образования и профориентации в образовательных учреждениях разного уровня : сб. тезисов докладов и науч. ст. конф. / СПбГАСУ. – СПб., 2010. – 108 с.

2. Похолков Ю. П. Национальная доктрина опережающего инженерного образования России в условиях новой индустриализации: подходы к формированию, цель, принципы // Инженерное образование. 2012. №10. С. 50-65.

3. Федоров И. Б. Проблемы отечественной системы высшего технического образования. URL: <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%208/II/Fedorov.pdf>

4. Хорошавин Л. Б. Модернизация страны начинается с образования – повышения уровня знаний и интеллекта // Федерация. 2010. №11-12. С. 9 –12. URL: <http://refractories1.narod.ru>

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

**Лобут Александр Арсентьевич,**

кандидат экономических наук, профессор, кафедра технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: chik63@mail.ru

**Морозов Геннадий Борисович,**

кандидат экономических наук, профессор, кафедра технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: mgb@inbox.ru

**Тулянкина Ирина Николаевна,**

магистрант, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: mgb@inbox.ru

### **КОНЦЕПЦИЯ «ПОДДЕРЖКИ» РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЕГО УСКОРЕННОЙ ЛИКВИДАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое образование; реформа образования; «двойной негативный отбор»; престиж педагогической профессии.

**АННОТАЦИЯ.** Дается оценка возможностей реализации «Концепции поддержки развития педагогического образования», выдвинутая Министерством образования и науки Российской Федерации для всеобщего обсуждения.

**Lobut Alexander Arsentyevich,**

Candidate of Economy, Professor of Department of Technology and Economy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Morozov Gennady Borisovich,**

Candidate of Economy, Professor of Department of Technology and Economy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Tulyankina Irina Nikolaevna,**

Master's Degree Student, Institute of Physics, Technology and Economy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **THE CONCEPT OF "SUPPORT" OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION AS THE FACTOR OF ITS ACCELERATED ELIMINATION**

**KEY WORDS:** pedagogical education; education reform; "double negative selection"; prestige of the pedagogical profession.

**ABSTRACT.** In the given paper the assessment of opportunities of realization of "The concept of support of development of pedagogical education", put forward by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, is presented for general discussion.

**В** начале 2014 г. Министерство образования и науки Российской Федерации (далее по тексту – Минобрнауки) представило педагогическому сообществу проект «Концепции поддержки развития педагогического образования» (далее по тексту – Концепция). Не хотелось начинать анализ проекта сразу с негативных моментов, но ее содержание вынуждает к этому: с первых строк документа авторы начинают нападки на педагогические образовательные организации. Безосновательно в публичном документе, призванном *поддерживать* педагогическое образование, дискредитируются молодые специалисты. Заявляется о существовании некоего «двойного негативного отбора» в педагогических образовательных организациях: «*В педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники.*»

Конечно, нельзя не согласиться с тем, что существует такая проблема в подготовке специалистов, как недостаточность ресурсного обеспечения. Воодушевляють слова об обеспечении всем гражданам равной возможности поступления на программы педагогической подготовки вне зависимости от первичного образования. Но проблема образования не в педагогах, а в престиже, обеспеченности и защищенности их профессии.

То, что делает Министерство, воспринимается учителями даже не как ошибка, а просто как личное оскорбление. Даже в Москве, где учителям платят относительно неплохо, повальная бюрократизация и административный прессинг, постоянные хаотичные изменения, нелепые и необоснованные требования делают преподавательскую работу невыносимой. В провинции то же самое, только зарплаты нищенские [2].

Позиция двойного негативного отбора педагогических кадров всплывает не пер-



вый раз. О ней в 2011 г. упоминал В. Болотов, вице-президент Российской академии образования, госсоветник РФ I класса, долгое время работавший первым заместителем Министра образования России, «отец ЕГЭ»: «В России многие эксперты утверждают, что сегодня в педагогические вузы идет двойной негативный отбор. Первый негативный отбор – в педвузы идут самые слабые выпускники, и данные госэкзаменов показывают это однозначно (...) Из самого педагогического университета, еще до его окончания, масса ребят идет во внешний бизнес. И только лузеры, аутсайдеры идут в школу. То есть два двойных негативных отбора: слабый абитуриент и отбор среди тех, кто самый слабый. И тут реформируй – не реформируй систему образования, если мы не ломаем два этих негативных барьера, ничего не произойдет» [8].

В. Болотов в свою очередь, похоже, опирался на беседу своих коллег в эфире передачи «Наука 2.0» еще 2009 г. выпуска, в которой приняли участие народный учитель России, директор Центра образования «Царицыно» Е. Рачевский, профессор, заведующий кафедрой прагматики культуры НИУ ВШЭ, глава Фонда научных исследований «Прагматика культуры» Б. Долгин, российский радиои телеведущий, журналист, программный директор радиостанции «Маяк», главный продюсер радиостанции «Вести FM» Анатолий Кузичев, издатель, литературный деятель, президент группы компаний «ОГИ» (издательство, сеть кафе-книжных магазинов, клуб, ресторан, кафе, портал Полит.ру и др.) Д. Ицкович. В передаче собравшиеся «эксперты» сошлись во мнении:

Е. Рачевский: *Теперь смотрите на очень веселую ситуацию: не самые лучшие выпускники школы идут в педвузы, все присутствующие здесь согласны с этим?*

А. Кузичев: *Да.*

Е. Рачевский: *И не самые лучшие выпускники педвузов идут в школы.*

Б. Долгин: *То есть, идет двойной негативный отбор.*

Е. Рачевский: *Конечно же, и круг замыкается»* [7].

Минобразования 19.01.2013 г. провело семинар ведущих экспертов в сфере образования по обсуждению институциональных изменений в педагогическом образовании России. В семинаре помимо В. Болотова приняли участие директор Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобразования России А. Соболев, советник заместителя Министра П. Модуляш. Почти дословно повторялись указанные выше утверждения Е. Рачевского. Тем самым Минобразования утверди-

лось в своем отношении к педагогическому сообществу: нынешние преподаватели не современны, молодые специалисты – некомпетентны.

Всего в девятистраничном тексте проекта Концепции четыре раза повторяется выражение «сетевое взаимодействие» (один раз – «сетевые гибкие программы»), по пять – «мониторинг», «квалификационные» экзамены, испытания и требования. И ни разу – «зарплата», «достоинство», «права». Обязанностей у правительства по отношению к педагогам становится все меньше, а «гибкости» у бюджетных учреждений должно быть все больше. Эта «гибкость» создается такими бюрократическими средствами, как полностью искусственная система наказаний и стимулов, где побеждают те, у кого и раньше все было хорошо. Практические шаги, как всегда, сводятся к дополнительному бюрократическому прессингу (новые мониторинги, квалификационные экзамены и т. д.), с одной стороны, и перекалыванию всей ответственности на самих будущих учителей, с другой. В целом концепция предлагает размывание собственно педагогического образования в «общем» бакалавриате, так называемом «liberal arts» [2].

Постараемся оценить предлагаемый проект Концепции «поддержки» педагогического образования, доказав несостоятельность реализации такого рода изменений в современном российском образовательном пространстве.

Основанием разработки концепции стали идущая в стране реформа образования и возникающие в ее процессе проблемы, выделенные в документе. Реализация Концепции и предполагает их решение. Краеугольная тема, выделенная в документе, с которой невозможно не согласиться, обозначена в проекте дважды: «Значительная часть выпускников, обучавшихся на программах подготовки педагогов, не трудоустраивается ни в систему образования, ни в социальную сферу», «Низкий процент трудоустройства выпускников педагогических программ по специальности в систему образования». Здесь же указана и причина обозначенных проблем - «низкая эффективность механизмов привлечения на должность учителя самых способных выпускников, отсутствие системы профессиональной поддержки и сопровождения молодых учителей, а также отсутствие карьерных перспектив учителя».

Таким образом, причина низкого процента трудоустройства выпускников педагогических образовательных организаций – низкая эффективность механизмов привле-

чения на педагогические должности. При этом не только самых способных, а любых молодых преподавателей.

Как известно, стандартными решениями роста привлекательности любой профессии является улучшение условий труда – от социальной защищенности и статуса специалиста до конкретных кадровых решений (оплата труда, техническая оснащенность труда, развитость инфраструктуры, открытый диалог с представителями государственных органов и т. д.). По словам В. Болотова в одном из его интервью [8] в 2011 г., решение проблем образования можно осуществить двумя способами: *«Первый – это зарплата на уровне средней по региону. Второй способ – формирование общественного мнения. Еще важный момент – сознателная работа масс-медиа по формированию правильного образа учителя».*

Однако в тексте проекта Концепции, в его так называемой «дорожной карте», не указаны средства решения проблем «низкого престижа профессии». Какие решения нам предлагает Концепция? *«Основная цель программы состоит в повышении качества подготовки педагогических кадров, приведении системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагога и ФГОС общего образования и преодолении «двойного негативного отбора».* Далее по тексту документа мы видим последовательность в достижении этой основной цели:

- развитие и ужесточение системы экзамениации не только при аттестации, но и при приеме на работу, что лишает образовательные организации свободы при принятии кадровых решений;

- требование эффективности работы педагогических колледжей и вузов, основанное на неадекватных для образовательных организаций сельской местности критериях;

- разработка ФГОС для высшего педагогического образования, основанного на профессиональном стандарте учителя.

Особое внимание авторы документа сосредоточивают на профессиональной подготовке кадров – реформе *«устаревших методов и технологий»* подготовки учителей. Но какова взаимосвязь между уровнем подготовки специалистов и привлекательностью профессии? Квалифицированные специалисты с большим стажем работы, так же как и молодые педагоги, вынуждены работать в условиях дефицита финансирования, социальной и правовой незащищенности, в профессии, дискредитацию которой допускают все – от рядовых граждан до властей страны. В этом прежде всего проблема профессио-

нально низкого трудоустройства выпускников педагогических образовательных организаций по специальности, отсутствие у них мотивации к работе по профессии.

В последние годы, казалось бы, сложно говорить о невнимании властей к сфере образования: принимаются новые и новые нормативные акты, призванные поддерживать эту область, но они не выдерживают критики. Причина несоответствия – отсутствие у властей адекватной оценки проблем образования, ошибочности критериев, на которых основывается государство при оценке педобразования:

- результаты ЕГЭ, по которым детей сортируют на «лучших», не самых «лучших» и «самых нелучших»;

- эффективность работы вузов, критериям которой могут соответствовать только образовательные организации крупных городов;

- расплывчатый профессиональный стандарт педагога.

По всем нововведениям существует масса вопросов, но мы отметим относящиеся к степени адекватности оценки системы образования властями страны.

Первый параметр оценки выпускников – ЕГЭ. По сути, оценивая выпускника учреждения общего образования по его результатам, мы сводим все к оценке его натренированности («натасканности»), поскольку исключается развитие способности к доказательству и формированию правильного ответа, отчего страдают логические и мыслительные навыки в целом, творческое и рациональное начала. У ЕГЭ полностью отсутствует параметр оценки креативности выпускника, которая необходима будущему педагогу. Не учитывается специализация школ: ученики школ с гуманитарным и естественнонаучным уклоном сдают один и тот же вариант обязательного выпускного экзамена. Возможно ли использовать результаты столь узконаправленного инструмента, как объективные ответы на вопрос об академической успеваемости будущих педагогов? Безусловно, нет.

В ЕГЭ кроется и порочный метод оценки выполнения требований профессионального стандарта педагога, в том числе относительно выпускников. *«Так, в оценке работы педагога с сохранными, способными учащимися в качестве критериев могут рассматриваться высокие учебные достижения и победы в олимпиадах разного уровня»* [5].

В проекте Концепции авторы как раз опираются на статистику академической успеваемости по результатам ЕГЭ. Оценка эффективности педагогических вузов также отсылает к результатам ЕГЭ, что делает экзамены основным мерилем педагогического

образования. Помимо них среди прочего учитываются удельный вес числа иностранных студентов, завершивших освоение основных образовательных программ высшего профессионального образования в общем выпуске студентов, доходы вуза из всех источников, общая площадь учебно-лабораторных зданий – критерии совершенно неадекватные для вузов отдаленных от региональных центров.

Может быть, стоит властям вместо выдуманного «двойного негативного отбора», обратить внимание на «тройную ложную систему оценки работы педагогов»? Поскольку складывается устойчивое впечатление от того, что государство работает вслепую, попросту игнорируя голос педагогического российского сообщества. Масштабные изменения, происходящие в российской системе образования в последние годы, особенно в вузах России, как и следовало ожидать, и у населения страны, и у педагогической общественности вызвали в большей части негативные оценки происходящего. Возникла целая группа проблем, связанных с оценкой социальной и педагогической эффективности реформ образования вообще, а высшего профессионального образования – в особенности.

В России возникла новая ситуация взаимодействия вузов и органов управления, общественности и органов власти, работодателей и учебных заведений. Их эффективное сотрудничество, точная оценка происходящего, результатов реформирования высшей школы России последних лет сегодня – основной фактор и условие спасения не только системы образования, но и страны в целом. И мы сегодня обязаны учитывать не только позитивные оценки экспертами реформ вузовского образования России, но и их очевидные социальные и педагогические издержки.

В работе «Отношение современной педагогической общественности России к реформированию вузовского образования» (Основу опросной сети проекта составили вузы-члены УМО по образованию в области социальной работы при Минобрнауки, а также филиалы РГСУ, эксперты Центра социальной квалиметрии НИИ комплексных муниципальных исследований РАН) даны ответы на вопросы об основных проблемах российского образования, ожиданиях и опасениях относительно действий правительства. Среди наиболее актуальных проблем современного вузовского образования в России респонденты отметили:

- ослабление фундаментальной теоретико-методологической подготовки студентов – 35%;

- сокращение социогуманитарной подготовки студентов – 27%;

- формализацию оценочных средств, технологий оценки качества образования – 21%;

- масштабную неоправданную дифференциацию заработной платы преподавателей вузов и менеджеров – управленцев высшей школы – 13%.

Также к базовым проблемам были отнесены проблемы недостаточного финансирования, непрофессионализм руководства Минобрнауки, коррупции в вузах и системе управления образованием, отсутствия профессиональной мотивации студентов педвузов к учебе, разрушения педагогического сотрудничества вузов и общеобразовательных школ в результате введения ЕГЭ, формализации оценок качества обучения, криминализации отношений вузов и родительской общественности.

Опрошенные эксперты также самостоятельно, вне рамок опроса, сформировали ряд проблем современного образования:

- рост бюрократизации системы управления высшего образования со стороны Минобрнауки (почти 100%);

- безразличие властей к проблемам вузовского образования (38%);

- общее массовое снижение базовой теоретической подготовки студентов, дегуманизация, дефундаментализация образования (33%);

- ущербность государственных стандартов третьего поколения, экономоцентричность предметной подготовки и компетентностного подхода, слабый учет национально-региональных особенностей профессиональной подготовки студентов (14%);

- низкий престиж преподавателей в обществе (13%);

Обозначенные экспертами проблемы в значительной мере определили спектр их доминирующих ожиданий, позитивных изменений в вузах России, в ее системе высшего профессионального образования. Среди этих ожиданий на третьем месте стоит восстановление и сохранение престижа, статуса преподавателя, уровня оплаты его труда, наличие льгот (32%). Также педагогическое сообщество советует аппарату Минобрнауки улучшить кадровый состав руководства (19%). А усиление внимания к практической подготовке кадров проводить в сочетании с сохранением и развитием их фундаментальной подготовки (14%). К этому добавим и перечень отрицательных последствий, которые прогнозируются экспертами в развитии вузовского образования России в ближайшие годы:

- дальнейшее снижение уровня образовательного и интеллектуального потенциа-

ла выпускников вузов и общеобразовательных школ – 41%;

- ослабление фундаментальной теоретико-методологической подготовки студентов вузов России – 38%;

- усиление коммерческой составляющей вузовского образования современной России – 36%;

В связи с высказанными опасениями, нельзя не заметить стремление Минобрнауки соответствовать рамкам Болонского процесса. Обратимся к зарубежному опыту коллег по совершенствованию педагогической системы. Но не Европы, где процесс становления профессии шел иным путем, а Финляндии, еще сорок лет назад имевшей проблемы, схожие с нынешними в российской системе образования.

Переписав учебники, увеличив срок обучения в младших классах на 2 года и даже построив школьные здания по новым проектам, финские руководители поняли, что без высокообразованного и мотивированного учителя реформа бесполезна. Эксперты предложили начать с восстановления престижа профессии. Стартовали с увеличения зарплаты. Причем зарплату новичку сделали ниже максимальной всего на 18%. По последним данным, зарплата, например, учителя финского языка на уровне 3600 евро, то есть 144 тыс. рублей. У преподавателей-предметников старших классов она выше на 500 евро. Одновременно учителя освободили от рутинной работы – составления отчетов. Институт школьных инспекторов был ликвидирован, аттестацию учителей прекратили. Учителю разрешили самостоятельно подбирать учебники, составлять тесты и определять методику преподавания.

Создав нормальные условия учителям для работы и жизни, реформаторы убедились, что экспериментировать прежний преподаватель со степенью бакалавра не может. И финны начали обучать школьного учителя по-новому. Одними из первых в Европе они увеличили срок учебы на учителя на два года, сделав подготовку педагогов двухступенчатой: 3 года до получения степени бакалавра, а потом еще 2 – до получения магистерской степени. Высокая зарплата, гарантия получить хорошее и к тому же бесплатное образование, возможность реализовать в школе свой талант и фантазию довольно быстро восстановили престиж школьного учителя.

Но авторов школьной реформы интересовали не количественные, а качественные показатели образования. И они предложили систему отбора, при которой отсеиваются все, кто при поступлении на педагогический факультет мечтает лишь больше о

деньгах и почете. Однако этот отбор основан отнюдь не на результатах академической успеваемости: он происходит в процессе собеседования с будущими педагогами. Первое собеседование – во время сдачи вступительных экзаменов. Преподаватель из университета, школьный учитель и муниципальный чиновник, отвечающий за образование, выясняют, для чего абитуриент выбрал этот факультет, что он знает о будущей профессии. И тот, кто аргументированно сможет ответить, получает дополнительный шанс стать студентом.

Второе собеседование проходит с бакалаврами, которые решили продолжать учебу для получения степени магистра. Ну и, наконец, беседа с работодателем школы, где новоиспеченный учитель хотел бы работать. В результате всего 30% выпускников проходят удачно этот отбор и трудоустраиваются с первого захода. Но даже им постоянная работа учителем еще не гарантирована. Сначала надо пройти полугодовой испытательный срок. После это работа почасовиком. Бывают случаи, когда на постоянную работу учитель трудоустраивается лет через десять. Столько приходится доказывать, что он именно тот, которого ждут школа и дети [6].

Однако в российской Концепции поддержки педагогического образования, как и в целом в действиях властей относительно сферы образования, прослеживается слепое следование Болонскому процессу: авторы предлагают готовить учителей по принципам «прикладного бакалавриата», предлагая *«заменить значительный объем теоретических курсов практической работой»*. В Концепции отмечается, что такой подход может привести *«к излишнему ухудшению показателей эффективности»* школ, в результате чего студенты не смогут качественно подготовиться учащихся. Также российские власти своеобразно интерпретируют опыт зарубежных коллег: не планируется в обязательном порядке увеличивать срок обучения студентов для работы в сфере образования. А значит, количество часов практики у будущих педагогов будет увеличено за счет уменьшения часов теории в ущерб общему плану подготовки специалиста.

Труд студентов-практикантов в школе-партнере, по утверждению авторов Концепции, будет оплачиваться вузом и школой. Пока что в Министерстве не освещаются подробности финансирования программы. Скорее всего, средства будут получены из ФЦП «Развитие образования на 2011-2015 гг.», на что из федерального бюджета выделено 57,337 млрд. руб. (в 2014 г. предполагается потратить 9,837 млрд. руб., а в 2015 г. – 9,793 млрд. руб.) [9]. Однако в

ФЦП нет конкретного указания об осуществлении финансирования предлагаемой Концепции. Но оплачиваемая практика студентов должна стать обязательной после принятия документа, а значит, в первую очередь, Концепция будет реализована в тех образовательных организациях, которые обладают достаточными средствами из региональных бюджетов, например, Москвы и других крупных областных центров. Когда и в каком объеме финансирование дойдет до «заМКАДовских» вузов и колледжей – не ясно. Педагогические образовательные организации «глубинки» останутся как всегда ненужными с ярлыком «неэффективный».

Доказательством служат выдвигаемые на данном этапе предложения по решению проблемы нехватки педагогов по дефицитным специальностям: *«В Москве эту проблему решили очень просто – установили двойную зарплату»* [8]. Оказывается, все в руках образовательных организаций: улучшайте показатели – получите дополнительное финансирование для самостоятельной работы по привлекательности к профессии педагога. Система выглядит безупречно до тех пор, пока не выйдет за кольцо МКАДа.

Давно обсуждается несправедливая система распределения налогов между субъектами Федерации, что усложняет принцип самостоятельности и самообеспечения сферы образования. В России растет и без того большое число регионов, которым требуются дотации из федерального бюджета. Еще в прошлом году страну на себе фактически «тащили» 11 регионов, сегодня таких регионов уже 10. *«Существующая система такова, что региону передают очень много полномочий, а денег на исполнение этих полномочий почему-то не дают, – поясняет директор Центра развития регионов И. Меламед. – Нагрузка на регионы растет год от года. А в городах вообще ничего не остается».* Например, Президент России пообещал довести уже в нынешнем году зарплату учителей до средней по региону. Но в федеральный бюджет эти расходы включены не были [4]. Закрывание малокомплектных школ сейчас обсуждается повсеместно. Концепция, если и будет реализована, усугубит разрыв между «богатой» и «бедной» школами.

Ориентация Концепции на решение проблем образовательными организациями, безосновательная социальная дискредитация профессии педагога органами власти, полное отсутствие связи с реальными про-

блемами, озвучиваемыми педагогическим сообществом обесценивают остальные предложения документа. Поэтому обсуждаемый проект нуждается в полной переработке – от принципов до деталей реализации.

Дополнительно приведем мнения педагогов, специалистов и родителей о предлагаемом проекте и о реформе образования в XXI веке в целом. Распределение ответов экспертов на вопрос *«Как Вы оцениваете у нас в стране качество высшего профессионального образования 1970-80-х годов по сравнению с тем, что мы имеем сегодня?»* [3], таково:

- оно было гораздо выше, лучше, чем сейчас – 27%,
- в основном оно было лучше – 61%,
- оно было по качеству примерно таким же, как сейчас – 6%,
- оно было в основном все-таки хуже, чем сегодня – 3%,
- оно было гораздо хуже, чем сейчас – 0%,
- трудно сказать – 1%,
- другое – 2%.

Как показал опрос, большинство экспертов (88%) полагают, что высшее образование в нашей стране в 1970-80-х гг. было по качеству лучше, чем сегодня. Все иные оценки встречаются несопоставимо реже. Причем такая картина воспроизводится фактически во всех федеральных округах за исключением Центрального федерального округа, где доля экспертов, оценивающих позитивные преимущества вузовского образования 1970-80х гг. заметно меньше, хотя их массовость также очевидна – 73%.

Как оценивает рядовое население развитие высшего образования в стране? Ситуация в этой сфере оценивается россиянами более негативно, чем в сфере среднего: улучшение в этом вопросе за время президентства В. Путина отметили 13% опрошенных, а ухудшение – 34% (см. табл. 1).

Причем, как следует из таблицы, оценка ситуации в данном направлении значительно различается в зависимости от типа поселения. Более негативно расценивают динамику ситуации в высшем образовании жители крупных городов. Важными факторами, определяющими отношение россиян к изменениям в сфере среднего и высшего образования, являются уровень материального положения и место жительства, которые автоматически либо блокируют, либо открывают доступ человека к участию в происходящих изменениях [1].

Таблица 1.

**Соотношение между отношением к реформе высшего образования и типом поселения, в %**

Оценка ситуации в высшем образовании	Типы поселений				
	Москва, Санкт-Петербург	Областной, краевой, республиканский центры	Районный центр	Рабочий поселок городского типа	Село
Ситуация улучшилась	10,0	13,0	12,0	13,0	18,0
Ситуация осталась прежней	57,0	50,0	55,0	64,0	44,0
Ситуация ухудшилась	33,0	37,0	33,0	38,0	38,0

«Он [документ] разрабатывался сотрудниками министерства, но мы прислушивались и к учителям, и к представителям родительской общественности», – заверяет директор департамента информационной и региональной политики Минобрнауки А. Усачева [9]. Однако реально мы имеем дело с иллюзией, слушая заверения о том, что мнение педагогического сообщества учитывалось. Все решения уже приняты: в Министерстве создан специальный координационный совет по переходу на новую концепцию, куда входят три рабочие группы, каждая из которых будет обсуждать отраслевые вопросы с профессиональными экспертами. Документ естественно вписывается в направление Болонского процесса, но в том понимании, как его видит правительство России. В то время как в мире, учитывая опыт проведения реформы общего европейского образовательного пространства, правительства стран подстраивают правила болонского процесса под свои особенности, власти России последовательно принимают новые нормативные акты, стандарты, без учета мнений педагогического сообщества своей страны. Копирование «чужих» ценностей в образовании, практик организации учебного процесса, неадаптированных к отечественной социокультурной практике, расценивается экспертами как одна из базовых проблем российского образования [3].

В настоящее время, по мнению чиновников, студентам отводится мало времени на практику и стажировку. Кроме того, «отсутствует связь между изучением учебных дисциплин и потребностями реальной школы». Но вот отклик педагогов на систему прикладного бакалавриата. В профсоюзе «Учитель» одобряют идею об увеличении часов, выделенных на практику в школах, «но реализация этой инициативы вызывает большие вопросы. За четыре года бакалавриата невозможно подготовить полноценного учителя, особенно если

основную часть времени он проведет в школе, – считает сопредседатель профсоюза «Учитель» В. Луховицкий. – Большинство российских педагогов учились вообще пять лет, а сейчас Министерство считает, что их знания недостаточны». В профсоюзе предлагают увеличить срок подготовки учителей до шести-семи лет, причем после этого выпускник вуза должен некоторое время проработать под присмотром старших товарищей: «Чтобы реформа удалась, нужно написать новые учебники, создать новую программу обучения. За два года это сделать невозможно», – считает В. Луховицкий [9].

Обсуждение Концепции в Интернете, например, на форуме «Профобразование» [10], ведется преподавателями всей страны: города Тверь, Нижний Тагил, Лихославль, Тамбовская область, Санкт-Петербург, Азов, Волгоградская область и др. Вот основные мнения участников обсуждения:

- «Да, уж менять в подготовке педагогов надо многое, но увеличивая сроки обучения до 6-7 лет, не отобьет ли многим охоту, да и зарплата и карьерный рост, тоже играют большую роль. А потом, опять мало кто из новых молодых педагогов поедет работать в сельскую глубинку!»;

- «Думаю, что дело не только в том, как и сколько учить педагогов. Главное – это само отношение к профессии "учитель" в нашей стране. А отношение к учителям в России совсем не такое, как в большинстве развитых стран (престиж, зарплата и т. д.)»;

- «Как наше министерство далеко от народа... Не пожилые педагоги не хотят освободить ставки, а молодежь не идет на "нищенские" зарплаты»;

- «Те, кто к нам ближе, как правило, и умнее, и понимают весь ужас ситуации. Они меж двух жерновов: и подчиненных оградить (дать работать), и перед инстанциями отчитаться»;

- «И отношение вообще к образованию. Одна погоня за показателями "качество" (и те только на бумаге)»;

- «Если высшее педагогическое будут получать за 4 года, то колледж сократит сроки обучения до 2-х лет. Тогда мы успеем дать только "наименования", оглавление и формулировки в области "Компетенций"»;

- «Дело не в увеличении часов практики. Нужны другие стандарты и совершенно иные подходы. А разве это возможно?»;

- «У меня стойкое ощущение, что общее невежество стало нормой. Неужели это только у меня такое ощущение?»;

- «Надо постараться, чтобы угодить начальству. Это важнее»;

- «Идет тотальное разрушение самих основ образования».

Напомним, что положения Концепции предлагаются к реализации уже в 2016-2017 гг. Представленный проект во многом сырой, недоработанный и, более того, создан на изначально неверных позициях о том, что низкая мотивация работать педагогом – вина самих абитуриентов. Документ озаглавлен как призванный поддержать развитие педобразования. Но в варианте, в каком Концепция представлена к обсуждению, вряд ли этого следует ожидать. Документ противоречив в заявленном и планируемом к реализации виде: авторами признается «низкая эффективность механизмов привлечения на должность учителя», но «основная цель программы состоит в повышении качества подготовки педагогических кадров».

Концепция вообще – это всегда взгляд и ответ на ключевые вопросы, определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения, система взглядов. В представленной Концепции система взглядов вполне ясна: документ основан на принципе максимального снятия ответственности с Министерства и перекладывания ее на плечи педагогов – тех, которые учат, и тех, которые еще учатся. От самого Министерства, как от органа власти, словно ничего не зависит: ни финансирование сферы образования, ни поддержка словом и делом – все это искусственно заменено большей бюрократизацией, удушающей системой отчетности («дерегулируемой регуляцией»). Педагоги представлены как несовременные, некомпетентные и консервативно настроенные люди, идущие не в ногу со временем, а данные статистики, мнение специалистов и тем более самих педагогов не рассматриваются.

Вот почему проект нуждается в радикальной перемене точки зрения. Необходимо услышать голос педагогического сообщества: «Эффективное сотрудничество, точ-

ная оценка происходящего, результатов реформирования высшей школы России последних лет сегодня – основной фактор и условие спасения не только системы образования, но и страны в целом. Если нам удастся создать современное образовательное общество (...), то все будет хорошо. Если этого не удастся сделать, то нашу страну ждет катастрофа – разрушение, гибель уже в ближайшие 10-15 лет» [3].

Педагогическая сфера, конечно, является одной из консервативных и трудно принимающих изменения. Но может ли это служить оправданием для того, чтобы не прислушиваться к сотням экспертов, предостерегающих российское правительство от полного краха системы образования?

Крайне важно обратить внимание на прогнозы специалистов, поскольку легкомысленное отношение к ним может стоить России многих лет упадка образования. Педагогическое сообщество уже открыто упрекает Минобразования в непрофессионализме, бюрократизации и антиподдержке образования. Повсеместно отмечается ухудшение его качества с 80-х гг. XX в. Особенно это ощущают образовательные организации небольших населенных пунктов (см. таблицу 1).

В первую очередь в рамках проекта необходимо решить наиболее насущную проблему: снижение базовой теоретической подготовки студентов, на фоне чего переход к прикладному бакалавриату выглядит пощечиной педагогическому сообществу. На наш взгляд, оптимальным решением станет увеличение сроков обучения педагогов до 5-6 лет, либо обязательное условие – окончание магистратуры.

Следующий важнейший момент – социально-экономическая и нравственная реабилитация профессии педагога в глазах общественности. Сейчас преподаватель по престижности работы находится где-то между дворником и продавцом-консультантом.

Далее следует ужесточать отбор в профессию только при условии достойной оплаты труда педагога и его высокой социальной защищенности. В противном случае страна рискует растерять не только нужных ей «самых способных», но и любых претендентов на вакансию в школе, колледже или вузе. Важно устранить такие помехи, как низкая заработная плата, отсутствие льгот и социального престижа профессии. Необходимо оградить преподавателей от бюрократической гонки за показателями: преподавание – творческая профессия, и лучшие результаты в ней достигаются тогда, когда педагог волен выбирать подход к детям без давления со стороны властей или иных регламентирующих органов, со стороны родителей, не нарушая правовых и нравственных норм.

Требования государственных образовательных стандартов, норм Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», принципы компетентного подхода к обучению вполне достаточны для регулирования деятельности преподавателей всех уровней образовательной деятельности. Однако в погоне за нынешними показателями ее осуществления, вводя все новые критерии, государство забывает о том, что вся педагогика основана на деятельности индивидов как личностей – учителя и ученика, результативность которых не измеряется в цифрах, и всегда требуется индивидуальный подход.

Более того, многие спускаемые сверху без обсуждения с конкретными исполнителями образовательные стандарты нуждаются в серьезных доработках, не готовы даже к пилотным реализациям. За нормативами и нравственными вопросами должно стоять и ясное финансовое подкрепление. Государству пора отказаться от иллюзий по вопросу самообеспечения образования, по крайней мере, в настоящее время. Образовательные организации «заМКАДья» нуждаются в значительных дотациях, ограничить которые грантами и стимулирующими выплатами невозможно.

Многие проблемы придется решать одновременно: регионам на развитие образования понадобятся средства на подъем заработной платы, прежде всего педагогов и обслуживающего образовательные организации персонала, строительство дорог в глубинке, транспортное обеспечение учащихся малокомплектных школ, материально-техническое оснащение школ и вузов и т. п. Поэтому на самом высоком уровне следует решать вопрос, откуда брать средства на данное финансирование: либо отказаться от осуществления престижных проектов типа «Футбол-2018», «Экспо-2020», «Сочи-2014» и т. п., либо устанавливать для этого дополнительные налоги на крупный и средний

бизнес, либо переводить бюджетные расходы с одних строк затрат на реализацию образовательных целей. Иных возможностей для реализации действий, описанных в Концепции, на сегодняшний день нет.

Таким образом, представленный Министерством проект нуждается в качественной доработке по всем сферам – финансовой, социальной, нормативной, и в конечном итоге его хочется видеть тем реально исполнимым действием, которого долгое время ожидает с надеждой педагогическое сообщество. Притом основаны эти действия должны быть на принципах сотрудничества, поддержки и взаимного внимания и уважения всех субъектов образовательных отношений в стране. Пока же недоверие власти и участников педагогических отношений друг к другу глубоко. И анализируемый в проекте термин «поддержка» можно оценивать с горькой иронией.

Складывается впечатление, что Министерство образования и науки опять торопится с проведением образовательных реформ. Но любой шаг в педагогическом образовании должен быть серьезно продуман, отработан экспериментально и осуществлен последовательно в зависимости от места, времени и образа действия. Иное приведет к колоссальным негативным последствиям в судьбе образования как общественной ценности страны.

Пока же такого рода реформа в определенной мере может быть проведена исключительно в пределах территории столицы нашей Родины, на примере которой, видимо, и создавали авторы свою концепцию. А от «Москвы до самых до окраин» – «дистанция огромного размера», которая в принципах подготовки проекта Концепции не отражена. Правительству следует решать насущные образовательные проблемы во взаимодействии с педагогическим обществом при разработке законов, а не в тиши благоустроенных кабинетов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад института социологии РАН по социальной политике 2013г.
2. Матвеев И. Нет дороги – реформируй педвузы // Открытая левая. URL: <http://openleft.ru/>.
3. НИР «Отношение современной педагогической общественности России к реформированию вузовского образования» опубликованной журналом «Искусство и образование» от 1 января 2013 г.
4. Новые известия. 29 апр. 2013.
5. Профессиональный стандарт педагога, в п. 5, с. 16.
6. Российская газета. №6040 (64).
7. Стенограмма передачи «Наука 2.0», 24 ноября 2009.
8. Украине надо подумать о создании исследовательских конкурентоспособных университетов // Институт Горшенина, 14.07.2011.
9. Учителям сократят обучение (интервью с директором департамента информационной и региональной политики Минобрнауки А. Усачевой) // Коммерсантъ. №1. 13.01.2014. С. 5.
10. Форум «Профобразование» : интернет-проект для работников НПО и СПО. URL: <http://www.profbrazovanie.org>.



## РЕЦЕНЗИИ

УДК 37.012  
ББК 44в

ГСНТИ 14.01.77

Код ВАК 13.00.01, 13.00.02

### **Дуранов Михаил Евгеньевич,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Челябинская государственная академия культуры и искусств; 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, д. 36а; e-mail: kaf-ped@chgaki.ru

### **Литвак Римма Алексеевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинская государственная академия культуры и искусств; 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, д. 36а; e-mail: kaf-ped@chgaki.ru

### **ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогика; методология; воспитание; обучение

**АННОТАЦИЯ.** Представлена рецензия на монографический сборник научных трудов «Методология педагогики: понятийный аспект» (Отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 1. М., 2014. 210 с.), где уточнено понятие «методология педагогики», освещены проблемы методологии педагогического исследования, и методологическая культура педагогического исследования.

### **Duranov Mikhail Evgenievich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russia.

### **Litvak Rimma Alekseevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russia.

### **CONCEPTUAL ASPECT OF METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH**

**KEY WORDS:** pedagogy; methodology; upbringing; education.

**ABSTRACT.** The paper contains a review of the collection of scientific works “Methodology of pedagogy: conceptual aspect” (Edited by E.V. Tkachenko, M.A. Glazunova. Issue 1, Moscow, 2014. 210 p.) in which the concept of “Methodology of pedagogy” is made more explicit and the problems of methodology of pedagogical research and methodological culture of pedagogical research are highlighted.

**П**роблемы методологии педагогики и педагогических исследований были и остаются центральными, их разработка выступает основанием для развития как теории, понятийного аппарата, так и педагогической практики воспитания, обучения и образования учащихся.

В новых условиях социально-экономического развития общества, реформирования системы образования интерес ученых и практиков к проблемам методологии непрерывно возрастает. Свидетельством тому появление обстоятельных исследований, издание отдельных журналов, солидных серийных изданий, таких как «Понятийный аппарат педагогики и образования». Появление новой серии «Методология педагогики: понятийный аспект» – тому подтверждение.

Причин этому отрадному явлению несколько: во-первых, в связи с научным и технологическим прогрессом потребовалось перестроить всю систему образования, ответить на вызовы общественного развития; во-вторых, перестройка системы образования, ее реформирование потребовало уточ-

нения, углубления, перестройки всего понятийного аппарата педагогики, выполняющих методологические функции; в-третьих, разработка теории ценностей, теории стабильности и нестабильности социальных процессов, теории пассионарности развития этносов потребовала новых методологических подходов в образовании молодежи; в-четвертых, появление новых информационных и коммуникативных технологий позволяет резко повысить эффективность педагогического процесса; в-пятых, утверждение гуманистических идей в педагогике потребовало поставить в центре педагогического процесса личность ученика.

Как видим, причин обращения к разработке методологических проблем предостаточно. Ясно то, что в этой сфере у нас сделано, явно недостаточно, необходимо обратиться к российскому и мировому опыту развития педагогической теории и практики, их методологических основ.

В рецензируемом сборнике внимание заостряется на трех проблемах: методологии педагогики, отражающей ее сущность и понятийный аппарат; методологии педагогиче-

ского исследования, включая рассмотрение сущности и особенности методологии диссертационных исследований; методологической культуре педагогического исследования.

В первом разделе сборника статьи можно разделить на две группы. Статьи первой группы уточняют сущность понятия «методология педагогики» и ее понятийный аппарат (Н. Л. Коршунова, Н. М. Назарова, М. В. Богуславский, Н. П. Юдина, В. М. Полонский). Статьи второй группы освещают вопросы методологии профессиональной педагогики (Е. В. Ткаченко, Н. В. Иполитова).

Статьи первой группы, бесспорно, заинтересуют всех, кто занимается исследованием педагогических проблем. Н. Л. Коршунова, исходя из критического анализа ряда исследований и педагогической практики, предлагает рассматривать под методологией педагогики, во-первых, систему знаний об основаниях и структуре педагогической теории; во-вторых, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность; в-третьих, использование добытых знаний (принципов) в практике; в-четвертых, систему деятельности по получению таких знаний; в-пятых, обоснование программ, логики и методов получения новых знаний; в-шестых, оценку качества специально-научных педагогических исследований. К структуре методологии педагогики ею относятся три аспекта: знаниевый, деятельностный и аспект применения знаний. Этим самым охватывается сущностный аспект педагогического процесса.

На методологическую сущность понятия «инклюзия» (доступность), свобода выбора в образовании указывает Н. М. Назарова. Уровневый характер методологии педагогики отмечает М. Н. Богуславский. Методологическую функцию моделирования подчеркивает Н. П. Юдина. На способах описания результатов научно-педагогического исследования останавливается В. М. Полонский. Методологическим принципам нормативно-правового регулирования в сфере профессионального образования посвящается статья Е. В. Ткаченко. Специфика смыслового наполнения понятия «методология профессионального образования» рассматривается в статье Н. В. Иполитовой. Авторы статей приходят к выводу о том, что новая нормативно-правовая ситуация в нашей стране создала реальные условия для поиска новой парадигмы образования, что выступило мощным толчком для разработки методологии педагогики.

Статьи второго раздела «Методология педагогических исследований» посвящаются конкретным проблемам диссертационных

педагогических исследований, которые можно разделить на две группы. Статьи первой группы посвящены уточнению понятийного аппарата методологии педагогического исследования (Л. А. Беляева, Т. Н. Шамало, А. П. Усольцев, Л. В. Мардахаев, А. А. Саламатов, М. А. Галагузова); статьи второй группы – методике организации и проведению педагогического исследования (Г. Д. Бухарова, Н. В. Молчанова, Л. Д. Старикова, С. А. Стариков). Авторы статей данного раздела сосредотачивают внимание на качественном проведении и однозначности понятийного аппарата исследования.

Л. А. Беляева сосредотачивает внимание на научных основаниях педагогического исследования. Т. Н. Шамало и А. П. Усольцев указывают на возможности синергетического подхода в педагогическом исследовании. Л. В. Мардахаев уделяет основное внимание логике и оценке результатов педагогического исследования. А. А. Саламатов рассматривает вопросы проектирования понятийно-категориального аппарата в педагогическом исследовании. М. А. Галагузова делает упор на разработку понятийно-категориального аппарата, исходя из проблемного подхода к педагогическому исследованию. Г. Д. Бухарова раскрывает сущность и особенности опытно-поисковой, экспериментальной и опытно-экспериментальной работы. Н. В. Молчанова и Л. Д. Старикова предлагают использование психологических методик и применение математических методов в диссертационных исследованиях. С. А. Стариков раскрывает возможности использования информационных и коммуникативных технологий в педагогическом исследовании.

Статьи третьего раздела «Методологическая культура исследования» можно разделить на три группы: первая группа посвящается культуре организации, проведению и анализу результатов педагогического исследования (Е. В. Бережнова, Н. В. Суленева); вторая группа – нравственному аспекту культуры педагогического исследования (И. Д. Котляров, С. В. Иванова); третья группа – внедрению в практику результатов исследования и защите авторских прав исследователя (С. А. Новоселов, Б. М. Игошев, В. С. Третьякова). Авторы статей обращают внимание не только на культуру организации и проведении педагогического исследования, но и на этический аспект культуры исследователя.

Е. В. Бережнова раскрывает сущность культуры педагога-исследователя. Н. В. Суленева рассматривает понятийный аспект ораторского искусства и его место в педагогическом исследовании. И. Д. Котляров и С. В. Иванова выделяют проблему некорректного заимствования и плагиата в ис-

следовательской деятельности соискателей. С. А. Новоселов и Б. М. Игошев останавливаются на объектах охраны интеллектуальной собственности и правовой и исследовательской культуре отношений к ней. В. С. Третьякова раскрывает сущностный аспект культуры поведения и отношений соискателя в качестве процесса самопрезентации диссертанта как личности и как исследователя.

В сборнике логически обосновано выделение трех разделов, исходя из того что методология логически связана с культурой научно-педагогического исследования. Выделение методологии педагогики и методологии педагогического исследования впол-

не оправданно. В этом отношении внесена ясность, особенно в сфере понятийного аппарата. Это достоинство нельзя не отметить, в чем заслуга не только авторов статей, но и составителей Е. В. Ткаченко и М. А. Галагузовой. Вместе с тем следует признать, что сами разделы не равновесны. Это особенно относится к третьему разделу, к культуре педагогического исследования.

Бесспорно, сборник носит фрагментарный характер, но это не порок, а побудительная потребность в разработке, публикации, обсуждении проблем формирования исследовательской культуры в сфере педагогики, учитывая серию скандалов, связанных с появлением псевдодиссертаций.

## 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** ( $\approx$  **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (250—300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ [journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: [pedobraz@uspu.ru](mailto:pedobraz@uspu.ru)

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2014. № 4

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова  
Компьютерная верстка кандидата филологических наук А. А. Барановой

Подписано в печать 30.04.14. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 24,28. Усл. п. л. 31,63. Тираж 500 экз. Заказ №4369.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru