



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 Standart 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. № 7

## 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>Абросимова И. Н.</b>	К вопросу о структуре и компонентах профессиональной иноязычной компетентности будущих специалистов атомной энергетики .....	6
<b>Аликина А. В.</b>	Глобальный английский в российском дискурсе трудоустройства .....	12
<b>Бородулина О. В.</b>	Показатели физической кондиции как ориентиры для проектирования физкультурно-оздоровительных занятий со студентками специальных медицинских групп .....	17
<b>Марков К. В.</b>	Личностные особенности курсантов учебного военного центра при высшем учебном заведении .....	21
<b>Митрюхина И. Н.</b>	Технология разработки учебного пособия по письменной речевой практике немецкого языка для бакалавров-лингвистов .....	26
<b>Мощанская Е. Ю.</b>	Деловая игра как средство формирования социокультурной и дискурсивной компетенции специалиста и переводчика .....	30
<b>Пипченко Е. Л.</b>	Исследовательские проекты в обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку .....	34
<b>Сидоров В. Е., Матвеева Е. П.</b>	Опыт преподавания элементарной математики для студентов нематематических специальностей Педагогического университета .....	39
<b>Черненко А. В.</b>	Педагогические условия и особенности профессиональной адаптации молодых менеджеров торговых организаций .....	43
<b>Шабунина Н. В.</b>	Обучение студентов технических вузов моделированию при решении систем физических задач .....	49
<b>Якимович И. Г.</b>	Перспективы развития кафедры педагогики Брянского государственного университета в современных условиях .....	56

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Абдулов Р. М.</b>	Использование современных технических средств в процессе поэтапного развития исследовательских умений учащихся при обучении физике .....	60
<b>Гребнева Д. М.</b>	Модель обучения программированию учащихся 7-9 классов на основе семиотического подхода .....	65
<b>Карбанович О. В., Лупядова Л. Ю.</b>	Использование воспитательных технологий при формировании социально-психологической адаптированности личности школьников .....	71
<b>Мерзлякова О. П., Наговицына Т. В.</b>	Применение средств массовой информации в процессе обучения школьников .....	78
<b>Оспенникова Е. В., Оспенников А. А.</b>	Технология выбора методов и приемов обучения при проектировании учебного процесса по физике .....	82
<b>Чудаева Н. Л.</b>	Трудные случаи морфемно-словообразовательного разбора при подготовке к ЕГЭ и их отражение в действующих учебниках для старших классов, педагогического колледжа и словарях .....	89

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Абдурашитов Н. Ф.</b>	Социально-психологические причины совершения подростками противоправного поведения (на примере Республики Таджикистан) .....	97
<b>Водяха С. А.</b>	Креативная идентичность старшеклассников как предиктор психологического благополучия .....	106
<b>Володина К. А., Колмогорцева Н. Н.</b>	Экспериментальное исследование образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе .....	109
<b>Воронкова Г. В.</b>	Развитие педагогического взаимодействия образовательной организации и семьи как субъектов образования в обществах, основанных на знаниях.....	114
<b>Набойченко Е. С., Федоркова К. В.</b>	Ретроспективный анализ изучения психологической природы креативности .....	119

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Беляева Е. Б.</b>	Модель развития познавательного интереса учащихся на основе информационно-коммуникационных технологий .....	124
<b>Киселев Г. М., Червова А. А.</b>	Оценка и сертификация качества информационных образовательных ресурсов .....	128
<b>Шкиль О. С.</b>	Организационно-педагогические условия подготовки дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий.....	132

## ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Бутенко Н. В.</b>	Художественно-эстетическая культура как базовый механизм развития личности .....	138
<b>Донгаузер Е. В.</b>	Воспитательный потенциал педагогики Карла Орфа .....	144
<b>Забара Л. И., Семенова Ю. А.</b>	Концепция корпоративного гражданского образования: поиск методологических оснований .....	150
<b>Попов М. В., Суворов М. В.</b>	Подготовка учительских кадров в Свердловске во второй половине 1930-х – начале 1940-х гг.....	155
<b>Суровцова Е. И.</b>	Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества.....	162
<b>Информация для авторов.....</b>		165

УДК 37.016:811.1  
ББК Ш12/8-9

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

**Абросимова Ирина Николаевна,**

доцент, кафедра иностранных языков, аспирант, Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина, Шуйский филиал; 153003, г. Иваново, ул. Рабфаковская, д. 34; e-mail: filatova@iya.ispu.ru

**К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ И КОМПОНЕНТАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная иноязычная компетентность; структура; компонентный состав; энергетический профиль; атомная энергетика; структурный анализ.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены структура и компонентный состав профессиональной иноязычной компетентности студентов технического вуза энергетического профиля.

**Abrosimova Irina Nikolaievna,**

Associate Professor of Department of Foreign Languages, Post-graduate Student of Shuya Affiliate of Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin, Ivanovo, Russia.

**TO THE PROBLEM OF THE STRUCTURE AND COMPONENTS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF NUCLEAR POWER ENGINEERING STUDENTS**

**KEY WORDS:** professional foreign language competence; structure; components; engineering profile; nuclear power; structural analysis.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of professional foreign language competence. The purpose of research is the consideration of the professional foreign language competence of engineering students' structure and components. In accordance with this structure the process of forming foreign language competence is fulfilled for engineering students. In the frames of modern nuclear power development in the Space the mentioned consideration of the problem is supposed to be very important and actual nowadays.

В последнее десятилетие отечественная система высшего профессионального образования стала меняться в соответствии с тенденциями развития постиндустриального общества. В связи с этим стали востребованы высокий уровень профессионализма, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, ориентация на запросы рынка труда. По этой причине современный рынок труда предъявляет весьма жесткие требования к выпускникам технических вузов, желающим занять достойное место в социальной и технократической иерархии нашего общества. В условиях контактов отечественных промышленников и предпринимателей с зарубежными партнерами работодатель предпочитает выпускников не только с хорошей профессиональной подготовкой, но и с достойным знанием иностранного языка. Преимущества имеют те выпускники, которые не только ориентируются в своей предметной области, но и уверенно себя чувствуют в иноязычной среде, а также обладают навыками общения с иностранными коллегами в контексте своей профессиональной дея-

тельности. Поэтому языковая подготовка студентов становится в один ряд со специальной подготовкой профессионала и существенно влияет на конкурентоспособность выпускника вуза на рынке труда. Знание иностранного языка из сугубо личной потребности вырастает до поистине государственных масштабов, становится национальным капиталом. Приходит осознание того, что нужды производства и иноязычная подготовка и грамотность специалистов энергетической отрасли неотделимы. Иностранный язык постепенно интегрируется с техническими науками и материальным производством.

Таким образом, формирование высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста с достаточной иноязычной компетентностью, умеющего творчески подойти к решению стоящих перед ним проблем, является целью современного отечественного технического образования. Будущий инженер – специалист атомной энергетики должен знать достижения науки и техники, передовой отечественный и зарубежный опыт в сфере организации производства, труда и управления. Однако ре-

шение подобных задач для него невозможно без анализа зарубежных публикаций и обмена информацией на иностранном языке. В связи с этим образовательные стандарты третьего поколения требуют учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на будущую профессиональную деятельность выпускников. По этой причине иностранный язык выходит за рамки чисто учебной дисциплины и становится связующим компонентом структуры личности профессионала. Он рассматривается как средство профессионального роста и повышения активности будущего специалиста, в частности, энергетической отрасли, как необходимый компонент профессиональной культуры.

В связи с этим считаем целесообразным определить конечной целью обучения иностранному языку в технических вузах формирование профессиональной иноязычной компетентности.

В нашем понимании **профессиональная иноязычная компетентность** представляет собой **способность и готовность специалиста к эффективному осуществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях профессионального и бытового характера в межкультурном пространстве.**

Проведение анализа исследуемого понятия и собственный опыт профессиональной подготовки по иностранному языку на неязыковых факультетах профессионального вуза, а также изучение научных позиций широкого спектра специалистов по данной проблеме (Г. И. Богин, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, Дж. Равен, Н. Хомский), позволили исследователям Т. А. Костюковой и А. Л. Морозовой охарактеризовать **структуру** профессиональной иноязычной компетентности студентов неязыкового вуза как ситуативную категорию, отражающую способность будущего специалиста реализовывать **знания – профессиональные и лингвистические** (грамматики, лексики, фонетики), **иноязычные коммуникативные умения** (осуществлять эффективное общение); **профессионально-личностные качества** студента (коммуникативность, толерантность, способность к преодолению психологического барьера при иноязычном общении) и **опыт иноязычного профессионального общения**, способствующего креативному решению различных практико-ориентированных задач, возникающих в процессе обучения [5, с. 11].

Важно отметить, что установление структуры профессиональной иноязычной компетентности позволяет перейти к уточнению ее уровней в связи с осознанием не-

обходимости индивидуального подхода, который учитывает склонности, особые способности и мотивы студентов, изучающих иностранный язык на неязыковых факультетах вообще.

Г. И. Богин и Н. И. Гез полагают, что на разных этапах обучения по предмету «Иностранный язык» указанная компетентность проявляется на следующих **уровнях**:

- **уровень правильности** (способность человека использовать имеющийся активный лексический запас в сочетании с корректным применением элементарных правил слово- и формо-употребления языковых единиц иностранного языка);

- **уровень интериоризации** (наличие у коммуниканта целостного представления о совершаемом высказывании);

- **уровень насыщенности** (предполагает широкое использование разнообразных языковых средств, отсутствие в употреблении примитивной лексики и синтаксиса);

- **уровень адекватного выбора** (уверенное владение разнообразными языковыми средствами в соответствии с контекстом и с конкретной ситуацией);

- **уровень адекватного синтеза** (отражает развитие отдельно взятой языковой личности) [2, с. 9; 3, с. 13].

Следует отметить, что изучение развития профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста изучала О. Е. Кушнарера, которая, восприняв идеи Г. И. Богина и Н. И. Геза, считает обоснованным выделение ряда ее компонентов: **лингвистический** (знание словарных единиц и грамматических правил, позволяющих осуществлять профессионально ориентированную коммуникацию), **социолингвистический** (способность адекватно конкретной ситуации профессионального общения выбирать и применять языковые формы и средства) и **речевой** (использование языковых знаний в речи) [6, с. 95-96].

Однако в ходе разработки уровней профессиональной иноязычной компетентности студента вышеуказанные авторы склонны ограничиваться лингвистическими, социолингвистическими аспектами, не уделяя должного внимания профессиональной направленности языковой подготовки специалистов, что в процессе перехода на ФГОС третьего поколения признается более чем востребованным.

Обратимся к позиции структуры и компонентного состава профессиональной иноязычной компетентности, предложенной В. Ф. Аитовым.

Ученый предлагает свою индивидуальную трактовку.

1. Компетенции первой группы (лингвистическая и речевая) определяют владе-

ние устным и письменным иноязычным общением.

2. Вторая группа компетенций включает компетенции социолингвистического уровня. Они представлены социокультурной компетенцией, лингвокультурологической компетенцией, которая рассматривается автором как «способность к эффективному общению при помощи иностранного языка на базе аутентичных текстов, которые отражают социальные и культурные концепты иной социальной общности, включающие фоновые знания, безэквивалентную лексику, правила этикета, принятые в стране изучаемого языка, а также образцы литературы, песенного и поэтического творчества».

3. Третью группу – группу компетенций прагматического уровня, составляют предметная, информационная и самообразовательная компетенции [1, с. 18-19].

В целом, соглашаясь с исследователем по вопросу групп компетенций, мы полагаем, что в определении структуры профессиональной иноязычной компетентности должна обязательно учитываться квалификационная характеристика обучаемых специалистов. Третий блок должен быть представлен компетенциями, являющимися базовыми для специалистов определенного профиля, отражающими специфику специальности. В нашем случае – должны учитываться особенности специальности «Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг».

Особо подчеркнем, что важное значение в наши дни в профессиональном образовании в целом и в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам в частности приобретает готовность и способность личности к **самообразованию**. Это связано прежде всего со все более нарастающими динамическими изменениями на рынке труда, стремительным потоком информации, требующими от современного специалиста готовности меняться, повышать свою квалификацию, осваивать новые знания и навыки. В сложившейся ситуации способность человека к самообразованию оказывается одним из главных условий его дальнейшей успешности в выбранной им профессии. Помимо этого повышение роли самообразования связано и с небольшим объемом времени, отводимого на изучение иностранных языков на неязыковых факультетах в условиях перестройки российской высшей школы и в соответствии с требованиями ФГОС-3, когда количество аудиторных часов на занятия иностранным языком уменьшается при увеличении доли самостоятельной работы студента. Поэтому способность пополнять знания и доучиваться в процессе самостоя-

тельной поисковой и творческой деятельности становится реальной необходимостью для каждого специалиста.

Следует также отметить, что студенты первых курсов технических вузов, вчерашние школьники, как правило, не обладают опытом самостоятельной работы, а без умений самостоятельно работать с информацией, а также организовывать и планировать свою учебно-познавательную деятельность, осуществлять ее самоконтроль невозможно успешное овладение иностранным языком.

По мнению О. Ю. Искандаровой, при рассмотрении вопроса формирования профессиональной иноязычной компетентности студента неязыкового университета основным ценностным компонентом будет стремление к овладению профессиональными знаниями через достижение знаний иностранного языка, а также знаний о профессиональной интеракции. То есть направленностью личности студента является овладение знаниями, умениями и навыками иностранного языка для профессионального общения. Более того, крайне важно овладение знаниями и техникой делового общения будущего специалиста. Показателями критериального модуля оценки профессиональной иноязычной компетентности студента неязыкового университета будут вышеперечисленные знания, умения и навыки, а также навыки профессионального поведения будущего специалиста неязыкового профиля и эффективность коммуникации в деловом контексте [4, с. 145].

Автор подчеркивает, что исследуемое качество «профессиональная иноязычная компетентность» может быть разделено на три компонента: *иноязычная компетентность, профессиональная компетентность и коммуникативная компетентность* [4, с. 146].

Ученый отмечает, что **самосознание** является системообразующим и регулирующим фактором к профессиональному росту и творческой активности. Интегрирующим способом самосознания является «Я»-концепция. Исходя из этого, направленность личности для достижения профессиональной компетентности будет способствовать целеобразованию и целедостижению иноязычной профессиональной компетентности на основе личностно-деятельностного или субъектного подхода. **Профессионализм** выступает главным условием реализации индивида. Более того, системообразующим и регулирующим фактором профессионального роста и творческой активности студента, по мнению автора, является самосознание. Уже в стенах вуза следует создавать условия реализации



профессионального целеобразования и целедостижения [4, с. 167-168].

Таким образом, проанализировав позицию О. Ю. Искандаровой, мы прослеживаем, что наиболее важными **структурными компонентами** при формировании иноязычной профессиональной компетентности студентов неязыкового университета являются мотивационно-ценностный, содержательный компонент и поведенческо-деятельностный компоненты.

Рассмотрим некоторые моменты, обозначенные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 141403.65 «Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг» (квалификация «специалист»).

Как было упомянуто ранее, выпускник – будущий инженер энергетической отрасли в нашем случае инженер – атомщик должен обладать рядом общекультурных компетенций (ОК).

Следует особо отметить **ОК-4**, согласно которой будущий инженер атомной энергетики должен обладать свободным владением литературной и деловой письменной и устной речью на родном языке, навыками публичной и научной речи, умением создавать и редактировать тексты профессионального назначения, владеть одним из иностранных языков как средством делового общения.

Согласно **ОК-5**, выпускник должен обладать знанием методов, которые демонстрируют уважение к историческому наследию и культурным традициям, а также толерантность к другой культуре.

**ОК-12** определяет, что должно быть сформировано умение работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, в том числе с информацией на иностранном языке.

Итак, рассмотрев ряд общекультурных компетенций, мы наблюдаем, что они учитывают общее изучение иностранного языка будущими инженерами энергетического профиля, в частности, инженерами атомной энергетики.

Подчеркнем, что ОК-4, 5, 12 подразумевают общее изучение иностранного языка без учета узкой специализации инженеров-атомщиков. Анализируя профессиональные компетенции будущих атомщиков (ПК), согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 141403.65, мы не наблюдаем компетенции узкопрофессионального изучения иностранного языка, которые бы способствовали подготовке специалистов-атомщиков с высокопрофессиональным знанием иностранного языка в сфере именно

атомной энергетики. Отметим, что общекультурных компетенций (ОК) недостаточно для обучения иностранному языку в профессиональной сфере будущих специалистов-атомщиков.

Необходимо подчеркнуть, что суммируя результаты анализа внешних факторов – требований, предъявляемых обществом, государством и самими работодателями к профессиональной иноязычной подготовке современных инженеров атомной энергетической отрасли, и результаты изучения желаний и потребностей студентов в иноязычной подготовке, сформулируем **цель профессиональной иноязычной подготовки как формирование профессиональной иноязычной компетентности**, являющейся способностью и готовностью будущих специалистов решать различного рода коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности. Более того, выполнять поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта, а также работать с технической литературой и документацией на иностранном языке в области выбранной специализации, в нашем случае в области атомной энергетики.

Н. И. Патяева полагает, что профессиональная иноязычная компетентность должна рассматриваться как совокупность трех компонентов – мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и эмоционально-волевого [7, с. 33].

Следует подчеркнуть, что наша научная позиция совпадает с мнением Н. И. Патяевой. Рассмотрим подробнее составляющие компоненты профессиональной иноязычной компетентности будущих специалистов энергетической отрасли.

1. Мотивационно-ценностный компонент, с нашей точки зрения, включает в себя:

- общий интерес к профессионально-иноязычной подготовке и четкое осознание ее значимости для будущей карьеры инженера энергетической отрасли, в частности, инженера атомной энергетики;

- понимание студентами необходимости использования иностранного языка для эффективного функционирования и ориентации в различных ситуациях будущей профессиональной деятельности инженера-атомщика;

- желание повысить свой языковой уровень и, более того, приобрести новые навыки в профессионально важных видах речевой деятельности для дальнейшей успешной производственной деятельности на атомных электрических станциях РФ и зарубежных объектах;

- интерес к творческим видам деятельности на занятиях по профессиональной иноязычной подготовке.

2. *Когнитивно-деятельностный компонент*, в свою очередь, объединяет иноязычную коммуникативную компетенцию в сфере профессиональной деятельности как предметную компетенцию в овладении профессионально ориентированным иностранным языком и общие компетенции, которые представляют собой профессионально важные качества, способности и умения современного высококвалифицированного инженера атомной энергетики.

Целесообразно подчеркнуть, что иноязычная компетенция в сфере узкопрофессиональной деятельности может быть представлена как совокупность лингвистических, социолингвистических и прагматических компетенций.

В отношении *лингвистических компетенций* отметим, что они включают знание общей и профессиональной лексики, определенной специфики иноязычного произношения, а также грамматических структур, характерных для языка специальности по атомной энергетике. Указанный язык специальности весьма специфичен в силу большого количества специализированной терминологии в сфере атомной промышленности и энергетике. В лингвистическую компетенцию также входят знание профессионализмов, клише в контексте специальности, а также владение умениями и навыками применения всех этих знаний в ситуациях профессионально направленного общения.

*Социолингвистические компетенции* непосредственно связаны с социокультурными условиями использования иностранного (в частности, английского) языка. Данная компетенция представляет собой осведомленность о том, как языковые формы и способ выражения детерминируются социальной средой, отношениями между партнерами, контекстуальным или ситуативным значением, умениями правильного употребления социально маркированных лингвистических единиц в определенной ситуации общения. Сюда можно отнести понятие о различных стилях речи: литературном стиле, официально-деловом, научном; также сюда включаются правила речевого этикета, общее представление о культуре и традициях стран изучаемого языка, включая лингвострановедческую информацию, которая относится к сфере профессиональной деятельности будущего инженера-атомщика.

Особо следует прокомментировать *прагматические компетенции*, которые связаны с использованием языковых

средств в речевой деятельности и включают в себя связность текста, точность в выражении мыслей и идей на иностранном языке и беглость речи, а также умение выполнять коммуникативные функции, связанные с областью профессиональной деятельности, с помощью иностранного языка. Сюда же включается, с нашей точки зрения, **профессиональная компетенция**, представляющая собой способность специалиста к успешной профессиональной и производственной деятельности.

3. Выделим следующий компонент профессиональной иноязычной компетентности будущих специалистов энергетической отрасли. Это *эмоционально-волевой компонент*, который непосредственно связан с адекватной оценкой своих способностей как будущих работников атомной энергетической отрасли и выработкой чувства ответственности за успехи в учебной и будущей профессиональной деятельности. Он включает в себе:

- самооценку подготовленности выпускника специальности 141403 «Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг» к будущей профессионально-иноязычной коммуникации;

- уверенность при участии в профессионально важных видах речевой деятельности на иностранном языке: чтении специализированной литературы (подчеркнем, что вся производственная документация по эксплуатации ядерных энергетических установок на АЭС – на английском языке), беседе на профессиональные темы, написании деловых бумаг и пр.

Таким образом, профессиональную иноязычную компетентность студентов технического вуза энергетических специальностей в обобщенном виде можно определить как интегральную характеристику деловых и личностных качеств будущего инженера энергетического профиля, в которой отражается уровень усвоенных знаний, умений и навыков в области иностранного языка, достаточных для формирования профессионального мышления на иностранном языке, способности отстаивать свою точку зрения в различных социальных и лингвистических условиях.

Добавим, что высокое качество изучения иностранного языка способствует конкурентоспособности и профессиональной мобильности в сфере своей деятельности и общения будущего специалиста. Приобретение студентами профессиональной иноязычной компетентности заключается в овладении иностранным языком на таком уровне, который позволит использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации деловых контактов

и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования.

Известно, что главной задачей реализации системы формирования профессиональной иноязычной компетентности в техническом (в нашем случае – энергетическом) университете является содействие решению стратегических задач развития университета, в частности, вхождению в мировое образовательное пространство. А решение такой глобальной задачи возмож-

но только при наличии в университете высококвалифицированных кадров, способных и обладающих соответствующим уровнем профессиональной компетенции в области иностранного языка, что позволяет свободно ориентироваться в мировом информационном потоке, а также продвигать собственные востребованные разработки и результаты исследований в области атомной энергетики на международном уровне.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. СПб., 2007.
2. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра фил. наук : 13.00.02. Ленинград, 1984.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетентности как объект методологического исследования // Иностранные языки в школе. 1996. №2.
4. Искандарова О. Ю. Проблемы теории и практики формирования профессиональной иноязычной компетентности специалиста / Баш. мед. ун-т. Уфа, 2004.
5. Костюкова Т. А., Морозова А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография. Томск : Томск. политех. ун-т, 2011.
6. Кушнарера О. Е. Роль коммуникативных технологий // Проблемы гуманитарного образования в техническом вузе : сб. ст. науч.-метод. конф. Новосибирск : НГТУ, 2003.
7. Патяева Н. И. Формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. СПб., 2009.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Червова.

**Аликина Анастасия Владимировна,**

аспирант, кафедра русской филологии и общего языкознания, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова; преподаватель английского языка, негосударственное образовательное учреждение экзаменационный и методический совет «Мастеркласс»; 603000, Нижний Новгород, ул. Новая, д. 32, к. 5; e-mail: alikina.ru@gmail.com

**ГЛОБАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ В РОССИЙСКОМ ДИСКУРСЕ ТРУДОУСТРОЙСТВА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** язык; глобализация; дискурс; английский язык; русский язык; индексальность.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается английский язык как ресурс создания дополнительных смыслов в дискурсе трудоустройства. На материале резюме анализируется роль английского языка как средства позиционирования кандидатов на рынке труда.

**Alikina Anastasia Vladimirovna,**

Post-graduate Student of Department of Russian Philology and General Linguistics, Nizhny Novgorod State Linguistic University n.a. N.A. Dobrolubov, Nizhny Novgorod, Russia.

**GLOBAL ENGLISH IN RUSSIAN EMPLOYMENT DISCOURSE**

**KEY WORDS:** language; globalization; discourse; English; Russian; indexicality.

**ABSTRACT.** The paper examines the role of English as a meaning-making resource in the Russian employment discourse. It highlights the semantic and semiotic potential of English and Anglicisms in CVs and resumes posted by Russian professionals online and argues that language choice often serves as a means of identity construction at the labor market.

Дискурс трудоустройства как один из важных аспектов деловой коммуникации стал объектом лингвистического изучения относительно недавно. В отечественном языкознании интерес к данной проблеме связан с вхождением России в глобальное экономическое пространство. На сегодняшний день российский дискурс трудоустройства находится в стадии формирования. Безусловно, языковая регламентация процессов трудоустройства имела место и прошлые годы, однако отношения между работником и работодателем были принципиально иными. Дискурс трудоустройства в СССР и в первые постсоветские годы включал объявления о работе на территории предприятий и в СМИ, автобиографии, листки по учету кадров и т. п. Коммуникативно-прагматической целью данных документов являлось взаимное информирование участников процесса трудоустройства. С переходом к рыночной экономике кандидаты становятся субъектами рынка труда, что влечет за собой коренное изменение социальных и языковых практик. Формируясь под влиянием глобальных западных моделей, российский дискурс трудоустройства пополнился новыми типами текстов (в том числе CV / резюме), которые нацелены в первую очередь на «продвижение», «рекламу» кандидата.

Еще в середине 1990-х гг. британский ученый, один из основоположников крити-

ческого дискурс-анализа, Норман Фэйерклаф обратил внимание на то, что развитие рыночных отношений ведет к маркетизации мышления и изменению дискурсивных практик различных общественных институтов (образование, здравоохранение, культура) [8, с. 258-284]. Он, в частности, обратил внимание на проникновение рыночного дискурса в сферу трудоустройства современных университетов, связав это с повсеместным распространением рыночных ценностей и потребительской культуры [9, с. 133-168]. Развивая идеи Фэйерклафа, Герлиндер Маутнер обращает внимание на увеличение роли бизнеса в концептуализации академических «реалий» и приводит многочисленные примеры маркетизации мышления в университетской среде, когда, например, среди основных требований к кандидату на пост декана указывается, что кандидат должен быть «лидером», «хорошим стратегом» и «первоклассным управленцем» и т. п. [11, с. 215-225]. В исследованиях Е. С. Гриценко, анализировавшей данный процесс в русскоязычном коммуникативном пространстве, отмечен повсеместный характер маркетизации. Ярким примером служит готовность воспринимать в качестве «бренда» такой, казалось бы, нерыночный параметр, как фамилия [2, с. 184-191].

Во всех названных случаях речь идет о феномене, который Моника Хэллер назвала «коммодификацией языка» («commodity»)

[10, с. 101-114]. Частными проявлениями данного феномена можно считать использование языка как ресурса «продвижения» кандидата на рынке труда и/или восприятие иностранного языка как инструмента (средства) достижения материального благополучия. Опрос нижегородских студентов, проведенный в рамках исследовательского проекта «Глобализация и язык: анализ современной социолингвистической ситуации на материале русского, английского и немецкого языков», показал, что подавляющее большинство опрошенных видят в английском языке не средство общения и познания другой культуры, а инструмент, способный сделать человека более конкурентоспособным на рынке труда [3, с. 56-65].

Не менее показательны интервью с представителями нижегородских кадровых агентств, проведенные в рамках того же проекта. По мнению рекрутеров, кандидат, владеющий английским языком, обладает такими востребованными на рынке труда качествами, как усидчивость, системность мышления, готовность к восприятию иной культуры, целеустремленность, дисциплинированность и т. п. [2, с. 184-191]. Подобное мнение отражает идеи П. Бурдые о языке как символическом капитале, сформулированные во второй половине XX века. Бурдые считал язык источником экономического неравенства, имея в виду, что те или иные акценты, диалекты, речевые репертуары или уровень владения языком в целом могут определять материальное положение человека [7, с. 158-160].

Уже первое знакомство с языковыми практиками трудоустройства показывает, что английский язык используется здесь весьма активно и в самых разных жанрах. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление и описание роли английского языка как средства позиционирования кандидатов в резюме. В работе развиваются подходы, изложенные ранее в статье, посвященной анализу смежного жанра – объявлений о работе [1, с. 120-125]. Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к проблемам развития лексического состава современного русского языка и изменением русскоязычной картины мира в контексте глобальных социокультурных трансформаций.

Методологической основой исследования является концепция социолингвистики глобализации Я. Бломмаерта, в рамках которой язык понимается как набор «усеченных» мобильных (территориально и культурно свободных) ресурсов с высокой степенью индексальности [5, с. 203-210]. Под индексальностью Бломмаерт понимает идеологически опосредованные смыслы, связы-

ваемые с той или иной культурой посредством языка. К примеру, нанесение на тело татуировки в виде иероглифа может индексировать красоту и мудрость востока, а французское название кондитерской в торговом центре г. Токио – изысканность и шик, ассоциируемые с французской культурой и миром моды.

Понимание языка как совокупности *усеченных* (выделено мной – А. А.) ресурсов, основано на выраженной тенденции к фрагментации языка в эпоху глобализации. Как показывает практика, в глобализирующемся мире человек все чаще осваивает лишь отдельные фрагменты целостной системы языка, позволяющие ему чувствовать себя профессионально компетентным, современным, креативным, причастным к глобальному миру и т. п. По мнению Я. Бломмаерта, задача социолингвистики глобализации заключается в изучении именно таких фрагментов и речевых репертуаров [6, с. 158-160].

Индексальный потенциал английского языка в русскоязычном коммуникативном пространстве весьма широк и базируется на основных идеологиях языка, циркулирующих в современном российском обществе. Английский язык как ресурс создания дополнительных смыслов в дискурсе трудоустройства до настоящего времени практически не изучен, поскольку предметная область «Язык и глобализация» является относительно новой. Российский дискурс трудоустройства анализируется в ряде работ А. О. Стеблецовой [4], однако ее исследования ведутся в русле прагматической лингвистики и не затрагивают вопросов, поставленных в данной работе.

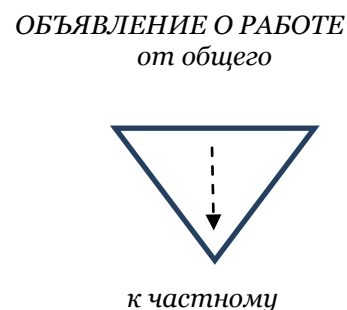
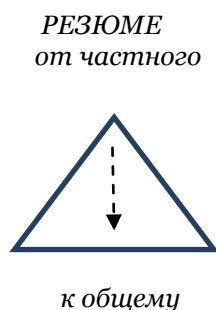
Материалом исследования послужили триста резюме, отобранные методом сплошной выборки с сайта [www.superjob.ru](http://www.superjob.ru) в период с 13 по 17 января 2014 года. В материале выборки представлены:

- резюме, составленные на английском языке (2%),
- резюме с англоязычными вкраплениями (78%),
- резюме, составленные на русском языке (20%).

Наиболее перспективными для анализа в контексте целей нашей работы являются так называемые «гибридные резюме», где русский текст чередуется с англицизмами (англоязычными вкраплениями, транслитерациями, кальками), которые не просто заполняют семантическую (денотативную) лауну, но и индексируют дополнительные (коннотативные) смыслы.

Анализ материалов резюме и объявлений о работе показывает, что стратегии текстопостроения в них представляют собой

две различных модели: автор резюме (работник) стремится расширить аудиторию адресатов сообщения, в то время как автор объявления о работе (работодатель) стремится сузить ее до одного (единственного)



**Рис. 1.**

Названные стратегии можно наглядно проиллюстрировать на примере использования (или отказа от использования) англицизмов. Количество объявлений о работе, в которых используются англицизмы, существенно превышает количество резюме с англицизмами и составляет около 75% (доля резюме – 24%). Причина, на наш взгляд, заключается в следующем. Работодатель использует англоязычные вкрапления, чтобы четче задать профессиональные и лингвокультурные параметры целевой аудитории. К примеру, англицизмы в объявлениях «Работа в главном *department store* страны», «*кофе-пойнт* в офисе» или «*визуальный дизайн интерфейсов* на основе прототипов и документации»; «опыт работы *пиарщиком в B2B*» и т. п. свидетельствуют о том, что работодатель либо ищет специалиста, владеющего иностранным языком и узкопрофильной англоязычной терминологией, либо сотрудника, готового и желающего принять глобальную корпоративную культуру, символом которой является английский язык.

Авторы резюме, напротив, заинтересованы в том, чтобы привлечь к своей кандидатуре внимание как можно большего числа работодателей. Как показал анализ выборки, многие из авторов резюме предпочитают использовать русскоязычные аналоги англицизмов (например, выражение «способность к нестандартному мышлению» вместо модного сегодня слова «креативный» или формулировку «руководство сотрудниками» вместо распространенной кальки «управление персоналом»), чтобы привлечь к своей кандидатуре внимание не только международных или глобально ориентированных корпораций, но и местных работодателей. Использование англицизмов становится своего рода «визитной карточкой», связанной с идеологиями языка и

необходимого кандидата. Схематично различие в текстопостроении резюме и объявлений о работе можно проиллюстрировать следующим образом (рис. 1).

языковой политикой – как компании, так и кандидата.

Употребление кандидатом англицизмов в ходе интервью индексирует приверженность глобальным рыночным ценностям. Таких кандидатов кадровые агентства не рекомендуют для работы в местных компаниях: они чужды им по корпоративной культуре. Перенасыщенность речи кандидата англицизмами нередко воспринимается скептически. В рамках исследования мы провели интервью с управляющим партнером кадрового агентства BS Corp. Мариной Ладной, которая подчеркнула, что если во время прохождения собеседования речь кандидата изобилует англицизмами, не имеющими отношения к теме, кандидат рискует создать впечатление человека «неадекватно оценивающего ситуацию».

Исследование показало, что функциональная направленность англицизмов в резюме неоднозначна. Во многих случаях они используются для заполнения лагун и выполняют семантическую функцию: в основном это транслитерированные названия английских терминов, например, *супервайзер*, *дилер*, *мерчандайзинг*, *хостинг*, *эквайринг*, *андеррайтинг*, *инжиниринг*, *копирайтинг*, *кейтеринг*, *хостес*, *планограмма* и т. д.

Наряду с этим англицизмы передают и дополнительные смыслы – т. е. выполняют семиотическую (индексальную) функцию. В материале исследования зарегистрированы примеры, когда предпочтение англицизма русскоязычному аналогу призвано продемонстрировать профессионализм, высокую компетентность, напр.: «*холодные*» звонки (от англ. *cold*, *warm*, *hot calls*), продажи *B2B* и *B2C*, *SWAT-анализ*, *анализ SMM-активности*, передача опыта (*Best Practice*), *разработка P&L*, *SEO-оптимизация* и т. п. Использование кандидатом аббревиатуры *FMCG* (*Fast Moving Customer Goods* –

товары народного потребления), например, указывает на знания в области продаж или маркетинга на рынке товаров народного потребления, отражает опыт работы в иностранной компании, владение профессиональной терминологией и, возможно, владение английским языком. Все это добавляет «стоимость» кандидату на рынке труда и является примером коммодификации языка (см. выше).

Семиотическая функция английского языка как ресурса в российском дискурсе трудоустройства очевидна в примерах, когда при наличии русского эквивалента кандидат предпочитает англицизм, напр.: *рекрутинг* персонала (найм), *travel*-поддержка руководителя (организация командировок), *мониторинг* магазинов (проверка), *event-менеджер* (организатор мероприятий), *кастинг* моделей (выбор / отбор), выбор *остатов* (публикаций), ликвидация *стоков* (остатков), *Invoice* и другие документации (счет-фактура), размещение *букингов* (бронирование).

Представляется, что одним из мотивов, по которым кандидаты прибегают к англицизмам, является желание продемонстрировать не только знание английского языка, но и свою прогрессивность, современность, принадлежность к глобальному миру. Данная гипотеза, разумеется, нуждается в проверке этнографическими методами (опросы, интервью) – это планируется сделать на следующих этапах исследования.

Особо следует выделить примеры, в которых использование англицизмов неуместно и тавтологично. Оно свидетельствует не о профессионализме соискателя, а, скорее, о его лингвистической некомпетентности, ср.: «креативный, творческий человек», «event-мероприятия», «развитие девелопмента» и т. п. В таких случаях английский язык выполняет семиотическую функцию, однако иллюзия и перлокуция сообщения находятся в отношениях диссонанса.

Важно, что в индексальной функции в резюме может использоваться не только английский, но и русский язык. В нижеследующих примерах идеологические коннотации «русскости» выступают как ресурс определенного позиционирования кандидата на рынке труда: предпочтение русского эквивалента часто используемому англицизму («мировая паутина» vs «Интернет», «послепродажное обслуживание» vs «постпродажное обслуживание» и т. п.) подчеркивает высокий уровень владения родным языком и негативное отношение к глобальной экспансии английского языка, приверженность русской культуре.

В объявлениях о работе использование русских слов вместо широко распростра-

ненных англицизмов, как правило, указывает на локальную ориентацию компании, манифестирует уважение русской культуры.

В материале выборки немало примеров, иллюстрирующих воздействие английского языка на систему русского языка. К примеру, весьма распространенной формой заимствования англицизмов является морфологическое калькирование: «самоорганизованность» (от англ. *self-organization*), «клиентоориентированный», «самотивация» (от англ. *self-motivation*) и т. д. По аналогии путем калькирования англоязычных аналогов создаются сложные слова, нарушающие привычную для русского языка сочетаемость. Примером может служить модель Adv + N в неологизмах «быстрообучаемость», «легкообучаемость» и т. п.

Примером «импорта» конверсии как способа словообразования из английского в русский могут служить выражения типа «*дизайн* и *редизайн* сайтов» или «*скан* документов», где существительные выполняют глагольную функцию и фактически заменяют собой глаголы (*скан* = *сканировать*). Употребляя слова «*скан*» и «*дизайн*», кандидат может иметь в виду и существительное, и глагол, что подтверждает употребление приставки в деривате *re-design*, которая в английском языке употребляется только с глаголом. Экспресс-опрос показал, что некоторые русскоязычные респонденты воспринимают вышеуказанные слова как существительное, в то время как другие видят в них глаголы.

Еще одним примером воздействия английского языка на систему русского языка можно считать появление слов, образованных по нетипичным для русского языка моделям. К примеру, распространенная в английском языке модель словосочетания Noun + Noun, часто переводится на русский с нарушением норм и использованием согласования (как более привычного типа подчинительной связи в словосочетании) вместо управления, например: выражение «клиентский менеджер» (от англ. *client manager*) вместо «менеджер по работе с клиентами», или «агентская сеть» (от англ. *agent network*) вместо «сеть агентов», или «управленческие навыки» (от англ. *management skills*) вместо «навыки управления» и т. д.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что английский язык в резюме может выполнять как семантическую, так и семиотическую функцию. Использование англицизмов в резюме индексирует профессионализм, прогрессивность, продвинутость кандидата, его ориентацию на глобальную корпоративную культуру, тогда как предпочтение русских аналогов сигнализирует о приверженности «местной» профес-

сиональной культуре и соответствующему комплексу ценностей. Одним из результатов активного использования английского языка в российском дискурсе трудоустрой-

ства является выявленная в ходе исследования тенденция к «размыванию» норм сочетаемости и появление новых словообразовательных моделей.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Аликина А. В. Англоязычная лексика в профессиональной коммуникации // Проблемы современной прикладной лингвистики. Минск. 2013. С. 120-125.
2. Гриценко Е. С. Глобализация и маркетизация: рыночная метафора в различных видах дискурсивных практик // Политическая лингвистика. 2013. № 4 (46). С. 184-191.
3. Лалетина А. О. Глобализация и идеологии языка в современной России: анализ метаязыковой рефлексии в профессиональной сфере // Вопросы психолингвистики. 2012. № 15. С. 56-65.
4. Стеблецова А. О. Дискурс трудоустройства. Англоязычная и русскоязычная сфера образования. Lambert Acad. Publ., 2011.
5. Blommaert J. Language and Globalization. Cambridge Univ. Pr., 2010. P. 203-210.
6. Blommaert J. Commentary: A sociolinguistics of globalization // Journal of Sociolinguistics. 7/4: 2003. P. 607-623.
7. Bourdieu P. Language and Symbolic Power / ed. by J. B. Thomson. – Cambridge, Mass. : Harvard Univ. Pr., 1991. P. 158-160.
8. Fairclough N., Wodak R. Critical Discourse Analysis // Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. London, 1997. Vol. 2. P. 258-284.
9. Fairclough N. Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities // Discourse and Society. 1993. № 4 (2). 1993. P. 133-168.
10. Heller M. The Commodification of Language // Annual Review of Anthropology. 2010. № 39. P. 101-114.
11. Maunter G. The Spread of Corporate Discourse to Other Social Domains // Language and the Market / ed. by P. Kelly-Holmes and G. Moutner – Palgrave MacMillan, 2010. P. 215-225.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. С. Гриценко.



УДК 378.172  
ББК 4448.055

ГСНТИ 77.05.05

Код ВАК 13.00.04

**Бородулина Ольга Владимировна,**

аспирант, кафедра теории и методики физической культуры и спорта, Ивановский государственный университет, Шуйский филиал; 153003, г. Иваново, ул. Рабфаковская, д. 29, к. 52; e-mail: oborodulina@mail.ru

**ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОЙ КОНДИЦИИ КАК ОРИЕНТИРЫ  
ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ  
СО СТУДЕНКАМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** студентки вузов; физическое воспитание; специальные медицинские группы; физкультурно-оздоровительные занятия.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируются результаты оценки уровня физической кондиции (физического развития, функционального состояния и физической подготовленности) студенток специальных медицинских групп, приводятся рекомендации по выбору и применению средств физического воспитания и физических нагрузок на занятиях по физической культуре с данным контингентом.

**Borodulina Olga Vladimirovna,**

Post-graduate Student of Department of Theory and Methods of Physical Training and Sports, Shuya Branch of Ivanovo State University, Ivanovo, Russia.

**PHYSICAL CONDITION INDICATORS AS LANDMARKS  
FOR THE DESIGN OF PHYSICAL TRAINING CLASSES  
WITH STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUPS**

**KEY WORDS:** university students; physical training; special medical groups; fitness classes.

**ABSTRACT.** This paper analyzes the results of evaluation of the level of physical condition (physical development, functional status and physical preparedness) of students of special medical groups, provides guidance on the selection and application of physical education and physical activity in the classroom for physical training with the contingent.

Начиная с 1990-х годов в вузах РФ наблюдается устойчивая тенденция ухудшения здоровья и физической кондиции учащихся [3]. Сегодня более трети студентов по состоянию здоровья отнесены к специальным медицинским группам [2]. В связи с этим на систему образования в целом и вузы в частности помимо специальных задач ложится задача сохранения физического, психического и нравственного здоровья студентов. Таким образом, вуз должен выступать инициатором и организатором целенаправленной и эффективной работы по коррекции, сохранению и приумножению здоровья студентов [1; 4].

С целью определения направленности и содержания физкультурно-оздоровительных занятий со студентками, имеющими отклонения в состоянии здоровья, нами было проведено обследование 65-ти учащихся первого курса специального медицинского отделения Ивановского государственного энергетического университета. Оценка физической кондиции студенток осуществлялась по следующим группам показателей: характер и встречаемость заболеваний; антропометрические показатели, характеризующие физическое развитие и телосложение обследуемых; показатели

функционального состояния; результаты оценки физической подготовленности и уровня двигательной активности; данные о самочувствии, активности и настроении обследуемых. Результаты обследования представлены в табл. 1.

Как показали результаты анамнеза, лидирующие позиции в картине заболеваемости студенток специального медицинского отделения Ивановского государственного энергетического университета занимают заболевания опорно-двигательного аппарата (ими страдают 35–40% учащихся) и сердечно-сосудистой системы (20–27%). Заболевание почек наблюдаются у 16–18%, органов зрения – у 12–15%, дыхания – у 4–7%, внутренних органов – у 2–6% студенток. Показатели роста и обхватных размеров тела студенток находятся в пределах возрастной нормы. Окружности груди, талии и бедер обследованных в целом близки к своим эталонным значениям (90–60–90 см). О пропорциональности телосложения учащихся говорят и величины грудно-ростового индекса Ливи. Испытуемые не имеют излишней массы тела и не страдают ожирением. В пользу этого утверждения свидетельствуют нормальные (а в группах А и В близкие к нижним границам нормы) значения

веса тела, находящиеся на нижней границе нормы усредненные показатели индекса массы тела и весо-ростового индекса Кетле.

При этом студентки группы А имеют некоторый дефицит массы тела, а студентки группы В – склонность к нему.

Таблица 1.

**Показатели физической кондиции студенток первого курса специального медицинского отделения Ивановского государственного энергетического университета (n=65)**

Показатели	Группа А (n=23)	Группа В (n=21)	Группа С (n=21)	$\bar{X} \pm \sigma$
<b>Показатели телосложения и физического развития</b>				
Возраст	17.2±1.4	18.0±1.2	17.1±1.2	17.3±3.4
Рост, см	165.1±2.6	166.2±1.9	162.1±3.6	164.3±5.6
Масса тела, кг	51.3±3.6	53.9±2.6	57.0±2.4	54.2±7.5
<b>Показатели функционального состояния</b>				
Окружность груди, см	83.2±1.2	85.1±1.4	89.1±1.4	85.6±3.6
Окружность талии, см	61.3±1.8	65.1±1.4	68.1±1.2	64.2±4.6
Окружность бедер, см	86.4±1.2	90.2±1.2	92.2±1.4	89.3±3.8
Индекс Ливи, %	50.4±1.3	51.2±1.5	55.0±1.6	52.2±4.6
Индекс массы тела, кг/м <sup>2</sup>	18.8±1.4	19.5±1.6	20.6±1.8	19.6±4.8
Индекс Кетле	311.6±4.3	324.5±5.8	351.7±4.6	329.8±15.2
Частота сердечных сокращений в покое, уд/мин	67.3±7.7	73.1±7.5	68±7.5	70.2±7.6
Систолическое артериальное давление, мм рт. ст.	110.1±10.2	117.2±9.6*	112.4±9.8	113.9±10.0
Диастолическое артериальное давление, мм рт. ст.	70.5±5.4	85.2±5.1*	81.2±5.6	72.4±5.1
Жизненная емкость легких, мл	3425±250.1*	3225±214.1*	3292±221.1*	3312.5±229.1*
Индекс Руфье	7.4±3.2	10.3±3.2	7.3±3.2	8.2±3.2
RWC <sub>170</sub> (физическая работоспособность), кгм/мин/кг	10.4±0.2*	9.2±0.1*	10.6±0.2*	10.1±0.2*
Проба Генча, сек	31.1±7.5	29.1±7.5	24.6±7.5	28.1±7.5
Проба Штанге, сек	40.4±8.3*	34.1±8.3*	35.7±8.6*	36.3±8.5*
<b>Показатели физической подготовленности</b>				
Наклон вперед из положения сидя, см	4.1±1.6*	7.0±1.4*	5.6±1.8*	5.5±1.9*
Проба Ромберга «Аист», сек.	6.4±3.1*	8.8±3.2*	7.4±3.1*	7.8±3.2*
Удержание тела в висе на перекладине, сек.	9.0±3.5*	8.1±3.7*	8.1±3.9*	8.3±3.7*
«Ловля линейки», см	30.6±5.4*	34.3±5.2*	31.8±5.6*	32.8± 5.3*
«Бросок-реакция», сек.	2.9±0.2*	3.0±0.2*	3.0±0.2*	3.0±0.6*
Бег 1000 м, сек.	325±6.5*	331±6.9*	329±6.7*	329±6.7*
Прыжок в длину с места, см	154±4.4	59±4.2	156±4.3	156±4.3
Сгибания и разгибания рук в упоре лежа, раз	6.2±1.3	5.1±1.4	5.2±1.5	5.4±1.4
Поднимание туловища из положения лежа на спине, кол-во раз	31.2±2.6	28.1±2.9	24.3±2.1	27.6±2.8
Гиперэкстензия, раз	25.0±1.4	24.7±1.2	21.3±1.1	22.3±1.2
Индекс силы кисти, %	43.4±6.1*	38.4±6.3*	40.1±6.3*	41.6±6.1*
Уровень физической кондиции по Ю. Н. Вавилову, усл. ед.	-0.29±0.2	-0.34±0.1	-0.31±0.2	-0.32±0.2
Двигательный возраст	24.6±3.1*	28.1±3.3*	26.3±3.2*	25.6±3.2*
Коэффициент двигательной активности	0.22±0.01*	0.33±0.01*	0.35±0.01*	0.3±0.01*

Пояснения: группа А – учащиеся с заболеваниями опорно-двигательного аппарата; группа В – учащиеся с заболеваниями кардиореспираторной системы; группа С – учащиеся с заболеваниями органов зрения, почек и иных внутренних органов; \* – отклонение от нормы в худшую сторону.

Данные табл. 1 свидетельствуют о том, что в среднем показатели частоты сердеч-

ных сокращений в покое, систолического и диастолического артериального давления,

пробы Генча (задержка дыхания на выдохе) соответствуют возрастным нормативным значениям или близки к ним, что указывает на удовлетворительное состояние сердечной мышцы и устойчивость организма к гипоксии. Однако у студенток группы В (с заболеваниями кардиореспираторной системы) систолическое и диастолическое артериальное давление несколько превышают верхние границы возрастных норм. Это указывает на то, что данный контингент склонен к гипертонической болезни.

Время задержки дыхания на вдохе (проба Штанге) и жизненная емкость легких, не дотягивающие до нормы 26.9% и 8.3%, соответственно, указывают на неудовлетворительный уровень функционального состояния дыхательной системы и кислородтранспортных возможностей организма студенток всех нозологических групп.

Учащиеся групп А и С продемонстрировали хорошую, а студентки группы В (с заболеваниями кардиореспираторной системы) – близкую к неудовлетворительной реакцию сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку, оцениваемую по индексу Руфье.

Результаты теста PWC-170 (физическая работоспособность) в группах А и С говорят о плохом, а в группе В (с заболеваниями кардиореспираторной системы) – об очень плохом уровне общей работоспособности студенток.

Что касается физической подготовленности, то, как видно из табл. 1, у студенток всех нозологических групп в худшую сторону от нормы отступают результаты таких тестов, как наклон вперед из положения сидя – на 64%, указывающий на низкий уровень развития гибкости; проба Ромберга «Аист» – на 60%, что свидетельствует о слабо выраженной способности к равновесию; удержание тела в висе на перекладине – на 58%, индекс силы кисти – на 31,8%, что говорит о низком уровне проявления силовой выносливости и собственно силовых способностей; «ловля линейки» – на 53%, «бросок-реакция» – на 55%, что указывает на сниженный уровень координации движений; бег на 1000 м – на 25,4%, что позволяет охарактеризовать выносливость испытуемых как низкую. Оценке «удовлетворительно» соответствуют результаты следующих тестов: прыжок в длину с места, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, гиперэкстензия, что указывает на посредственный (далекий от хорошего) уровень скоростно-силовых качеств, а также уровень силы мышц верхнего плечевого пояса, спины и туловища у студенток всех нозологических групп.

Анализ результатов тестирования показывает, что общий уровень физической

кондиции испытуемых (по Ю. Н. Вавилову), определяемый по результатам выполнения совокупности 6-ти тестов, близок к оценке «неудовлетворительно».

«Двигательный возраст» студенток специальных медицинских групп Ивановского государственного энергетического университета существенно превышает паспортный (17–18 лет) и равен 25 годам. Отметим, что студентки с заболеваниями кардиореспираторной системы имеют «двигательный возраст», соответствующий 28 годам, что еще больше реального (паспортного) возраста.

Сложившаяся ситуация во многом объясняется низким (существенно отступающим от нормы в худшую сторону) уровнем двигательной активности студенток. Полученные данные позволяют говорить о реально существующем дефиците движений, который чреват целым рядом негативных последствий, в том числе нарушения (сначала функциональные, а затем органические) сердечно-сосудистой системы, обмена веществ и др.

Результаты оценки самочувствия, активности и настроения (тест САН) у студенток специальных медицинских групп ниже нормы на треть, что свидетельствует о неблагоприятном психоэмоциональном состоянии испытуемых. Многие учащиеся испытывают трудности в общении со сверстниками, не всегда чувствуют себя комфортно в группе, им свойственны плохое настроение, вялость, утомленность, наблюдающиеся на фоне недостатка поводов для положительных эмоциональных переживаний и сниженной двигательной активности.

В заключение отметим, что результаты проведенной диагностики могут служить ориентирами для проектирования физкультурно-оздоровительных занятий со студентками специальных медицинских групп:

- поскольку основные окружности тела обследованных близки к эталонным значениям, данный контингент не нуждается в программах снижения массы тела и коррекции телосложения;

- учитывая особенности функционального состояния, следует установить четкие параметры нагрузки и отдыха для данной категории студенток. Так, во время занятия частота сердечных сокращений не должна превышать 130-140 уд/мин. При этом пульс должен плавно расти от 80-110 до 130-140 уд/мин в аэробной части занятия, затем снижаться в силовой блоке до 110-120 уд/мин, а в заключительной части занятия – до 70-90 уд/мин;

- необходимо уделять повышенное внимание развитию «отстающих» физических качеств студенток специального меди-

цинского отделения (гибкости, ловкости, общей и силовой выносливости).

С учетом результатов диагностики нами были определены средства физического воспитания и виды физических нагрузок, рекомендуемых и, наоборот, не рекомендуемых для использования на занятиях по

физической культуре со студентками специальных медицинских групп (табл. 2).

Перспективы наших дальнейших исследований связаны, с разработкой методики физкультурно-оздоровительных занятий со студентками специального медицинского отделения.

Таблица 2.

**Средства физического воспитания и виды физических нагрузок, рекомендуемых и не рекомендуемых для использования на занятиях по физической культуре со студентками специальных медицинских групп<sup>1</sup>**

№	Системы организма	Рекомендуется (средства и виды нагрузки)	Не рекомендуется	
			Вид нагрузки	Средства
11	Опорно-двигательный аппарат	С учетом патологии изгиба позвоночника: боди-балет (стоя, в партере), стретчинг, боди-флекс, пилатес и калланетика, силовые тренировки начального и первого уровней (APB – верхняя часть тела, ABS – пресс, АВТ – ноги), упражнения на фитболах, оздоровительное и синхронное плавание, аква-аэробика (низкой и средней интенсивности)	Осевая, ассиметричная, ударная, прыжковая, беговая нагрузка; силовые упражнения при равнодействующем направлении вдоль оси позвоночника, с отягощениями	Степ-аэробика, сайклинг, тай-бо, босу-тренинг, интервальная тренировка
22	Кардиореспираторная система	Суставная и релаксационная гимнастика, кардиотренинги (в тренажерном зале) низкой и средней интенсивности, дыхательная гимнастика, стретчинг, аква-аэробика, классическая и танцевальная аэробика низкой и средней интенсивности, сайклинг низкой интенсивности, пилатес	Ударная, прыжковая, беговая нагрузка; перевернутые позы; силовые упражнения, с задержкой дыхания; резкие и напряженные движения	Боди-флекс, силовые тренировки, сайклинг средней и высокой интенсивности, тай-бо средней и высокой интенсивности, интервальная тренировка
33 3	Органы зрения	Оздоровительное плавание, аква-аэробика (низкой и средней интенсивности, без задерживания и задержки дыхания), стретчинг (без задержки дыхания в медленном темпе), адаптированная йога (без перевернутых поз), пилатес и калланетика (без отягощений), танцевальная аэробика (средний темп), фитбол (средний темп), циклические упражнения на тренажерах (низкой и средней интенсивности), адаптированная хореография	Продолжительный бег; прыжковые упражнения, кувурки, силовые упражнения с натуживанием и задержкой дыхания; любые упражнения в быстром темпе и с резкими изменениями положения тела	Степ-аэробика, силовые упражнения на тренажерах, слайдаэробика, сайклинг, тай-бо, интервальная тренировка
44	Органы пищеварения	Дозированный бег, ходьба, стретчинг, оздоровительное плавание, аква-аэробика (низкой и средней интенсивности), дыхательная гимнастика (А. Н. Стрельниковой, К. П. Бутейко, Г. Чайлдера и др.), скиппинг, силовые фитнес-программы, бодироллинг	Интенсивные, длительные, нагрузки, резкие движения; прыжки, подскоки	Тай-бо средней и высокой интенсивности, степ-аэробика, хула-хуп, элементы подвижных и спортивных игр
55	Мочеполовая система	Дозированный бег, ходьба, плавание, аква-аэробика (низкой и средней интенсивности), стретчинг, дыхательная гимнастика (А. Н. Стрельниковой, К. П. Бутейко, Г. Чайлдера и др.), элементы подвижных и спортивных игр, фитбол, адаптированная йога	Прыжки, подскоки; физическое напряжение	Степ-аэробика, сайклинг, тай-бо, босу-тренинг, калланетика, интервальная тренировка

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Кабачкова А. В. Исследование индивидуальной адаптации студентов к учебной и физкультурной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2009.
2. Пивнева М. М. Оздоровительная аэробика как средство повышения соматического здоровья студентов специальных медицинских групп : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Малаховка : МГАФК, 2013.
3. Румба О. Г. Системные механизмы регулирования двигательной активности студентов специальных медицинских групп : монография. Белгород : ЛитКараВан, 2011.
4. Степанова О. Н., Осокина Е. А. Использование комплексных фитнес-программ в системе физического воспитания студенток // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2010. Т. 16, № 4, Ч. 2. С. 263-267.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Червова.

<sup>1</sup> Исследование выполнено совместно с д-ром пед. наук, профессором О. Н. Степановой и канд. пед. наук, доцентом Н. Н. Венгеровой.

УДК 378:355  
ББК Ц439

ГСНТИ 14.01.00

Код ВАК 13.00.01

**Марков Константин Викторович,**

старший преподаватель, Учебный военный центр при Южном федеральном университете; 347922, Ростовская обл, г. Таганрог, пер. Некрасовский, д. 44; e-mail: kaskado2.kk@mail.ru

**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ УЧЕБНОГО ВОЕННОГО ЦЕНТРА  
ПРИ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учебный военный центр; личностные особенности; темперамент; характер; способности; склонности; профессионализм.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены личностные особенности курсантов учебного военного центра при высшем учебном заведении. Учебные военные центры при гражданских учебных заведениях высшего образования представляют собой новый тип учебных заведений, основной целью которого является подготовка офицеров в контексте модернизации армии и проводимой военной реформы. Учебные военные центры при вузах являются абсолютно новой структурой с организационной и педагогической точки зрения, поэтому многие теоретические и практические аспекты их функционирования находятся в стадии разработки. Одним из таких аспектов является диагностика, анализ и учет личностных особенностей курсантов в организации образовательного процесса.

**Markov Konstantin Viktorovich,**

Senior Lecturer, Military Training Centre at the Southern Federal University, Taganrog, Russia.

**PERSONAL FEATURES OF CADETS OF THE MILITARY TRAINING CENTER  
AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

**KEY WORDS:** military training center; personal features; temperament; character; abilities; propensities; professionalism.

**ABSTRACT.** The article studies personal features of the cadets of a military training centre at a higher educational institution. Military training centers at civil educational institutions of higher education represent a new type of educational institution whose main objective is preparation of officers in a context of modernization of army and military reform. Military training centers at high schools represent an absolutely new structure from the organizational and pedagogical point of view, therefore many theoretical and practical aspects of their functioning are in just being worked out. One of such aspects is diagnostics, the analysis and the account of personal features of cadets in the organization of educational process.

Неотъемлемой составляющей военной организации государства и его функционирования в целом является система военного образования. От нее в значительной степени зависит, насколько укомплектован офицерский состав Вооруженных Сил Российской Федерации, а также уровень его общей, боевой, технической и психологической подготовки [1]. Новая Военная доктрина РФ [2] предполагает содержание в Вооруженных Силах небольшого, но достаточно опытного, подготовленного кадрового контингента. В рамках осуществления реформирования системы военного образования в России проводится эксперимент по подготовке офицеров по отдельным специальностям инженерного, гуманитарного и юридического профилей из числа студентов гражданских высших учебных заведений с последующим обязательным поступлением их на военную службу по контракту. Данная подготовка реализуется в *учебных военных центрах* при федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Необходи-

димо отметить, что государственная поддержка идеи подготовки офицеров в гражданских вузах нашла свое отражение в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 6 марта 2008 г. № 275-р «*Об учебных военных центрах, факультетах военного обучения и военных кафедрах при федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования*» [4]. Основными задачами учебного военного центра являются реализация программы военной подготовки граждан, а также участие в проведении воспитательной работы среди граждан и работы по военно-профессиональной ориентации молодежи [4]. Отметим, что учебные военные центры при вузах представляют собой абсолютно новую структуру с организационной и педагогической точки зрения, поэтому многие теоретические и практические аспекты их функционирования находятся в стадии разработки. Одним из таких аспектов является организация учебно-воспитательного процесса с учетом личностных особенностей курсантов.

Как личность курсант учебного военного центра может быть охарактеризован с трех позиций. С точки зрения *психологической* его характеризуют темперамент, характер, направленность, способности, от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. С *социальных позиций* его можно охарактеризовать как участника общественных отношений, а также как носителя определенных качеств, свойственных данной социальной группе. С *биологической точки зрения* курсант характеризуется как биологический тип, его отличают определенный тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическая сила, телосложение, черты лица и т. д. Все эти стороны раскрывают качества и возможности курсанта, его возрастные и личностные особенности.

Контингент обучающихся в учебном военном центре формируется из студентов, поэтому его особенности связаны, прежде всего, с особенностями студенчества как социальной группы. И. А. Зимняя определяет *студенчество* как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования» [3, с. 183]. Проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории рассматривались в трудах Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, А. А. Реана, Е. И. Степановой, а также в работах П. А. Просецкого, Е. М. Никиреева, В. А. Сластенина, В. А. Якунина и многих других исследователей. Студент как субъект учебно-воспитательной деятельности является носителем всех возрастных и социально-психологических особенностей, свойственных возрасту 17-25 лет, который является особым периодом в жизни человека. Студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. Одновременно студенты – социальная общность, характеризующаяся высокой социальной активностью и сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

К сфере личностных особенностей относят *темперамент, психологический характер, способности* личности [5, с. 345]. *Темперамент* представляет собой психическое свойство личности, характеризующее динамические особенности психической деятельности, функционирования психических процессов человека, их силу, скорость возникновения и перестройки [6, с. 112]. В соответствии с общепринятой классификацией различают четыре типа темперамента: *сангвиник, холерик, флегматик, меланхо-*

*лик*. Наблюдения позволили нам выявить следующие особенности каждого вида темперамента, характерные для курсантов.

**Сангвиник.** Положительным у курсанта с сангвиническим темпераментом является то, что он, как правило, подвижен, активен, впечатлителен, быстро реагирует на изменение обстановки, легко справляется с работой. Для курсанта-сангвиника характерна очень важная в учебной деятельности способность к быстрому запоминанию учебного материала, однако с ней сочетаются такие отрицательные качества, как отсутствие усидчивости, настойчивости, неспособность доводить начатое дело до конца, стремление заниматься несколькими видами деятельности одновременно без видимых результатов. В личностном плане представитель этого типа обычно жизнерадостен и жизнелюбив, что способствует формированию общего положительного фона жизнедеятельности.

**Холерик.** Нервные процессы очень сильные, но не уравновешены, преобладает возбуждение. Для него характерна решительность; он довольно быстро оценивает факты и обстановку и энергично решает задачу, инициативен, способен предложить нестандартный вариант решения проблемы, оживить процесс. Отрицательная сторона данного типа темперамента в личностном плане характеризуется такими качествами, как вспыльчивость, резкость в поступках и действиях, неуравновешенность, неспособность владеть собой в определенных ситуациях и сдерживать себя, склонность к грубости, нетерпимости, раздражительности, выражению постоянного недовольства. Естественно, что для будущего офицера наличие таких качеств представляет огромную проблему в межличностных отношениях прежде всего.

**Флегматик.** В поведении курсант, обладающий данным типом темперамента, отличается уравновешенностью. Практически невозможно вывести его из этого состояния. Его отличают также высокий уровень работоспособности, способность к высокой степени напряжения в работе, стремление всегда доводить начатое дело до конца. К отрицательным сторонам флегматика относят малоподвижность, медлительность, причем это проявляется как в мышлении, так и в поведении. Приступая к решению поставленной задачи, он будет довольно долго ее обдумывать и искать все возможные пути решения, однако его решения будут отличаться фундаментальностью. В деятельности его отличают пассивность и безразличность к делам коллектива.

**Меланхолик.** У курсанта, обладающего этим типом темперамента, процессы возбуждения и торможения не уравновешены, преобладают тормозные реакции. Для него характерна тенденция к углублению в себя, замкнутости, неуверенности, что влечет за собой проблемы в общении с окружающими. Его низкий уровень общительности делает его уязвимым для любого внешнего воздействия, мнительным, движения и жесты неуверенные. Он характеризуется низкой работоспособностью, особенно в неблагоприятных условиях. Положительные качества у курсантов этого типа темперамента – высокая чувствительность органов чувств, душевность, высокий уровень восприимчивости к воспитательным воздействиям. Представители этого типа могут тонко понимать людей, способны проявить сочувствие и прийти на помощь ближнему. Они обладают талантом внимательно и спокойно выслушивать собеседника.

Как правило, в чистом виде охарактеризованные выше темпераменты не встречаются, а имеют место их сочетания. Однако есть преобладающие черты, по которым делают вывод о наличии того или иного типа темперамента. Профессия военного предъявляет свои особые требования к человеку, и многое зависит от темперамента. Тип темперамента необходимо учитывать в учебно-воспитательной работе с курсантами учебного военного центра. Каждый тип имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Знание типологических особенностей темперамента курсантов исключает предвзятое отношение к представителям того или иного типа. Владение информацией об особенностях темперамента поможет преподавателю выбрать из арсенала учебно-воспитательных средств наиболее верные. Под воздействием социальной среды и многих других факторов особенности поведения курсантов, определяемые темпераментом и другими психическими образованиями, превращаются в устойчивые черты характера.

*Характер* представляет собой систему устойчивых психических черт, качеств личности, ее психический склад, который определяет линию поведения человека и выражается в его отношениях к окружающему миру, деятельности, другим людям, самому себе [6, с. 115]. В характере наиболее полно выражаются индивидуальные особенности человека.

*По отношению к окружающему миру* характеры могут быть *идейные, убежденные, принципиальные* или *беспринципные, безыдейные*. Убежденность поро-

ждает уверенность в справедливости и важности дела, которому человек отдает все свои силы. Для курсантов, обладающих идейным характером, характерна непреклонность в борьбе, принципиальность в поведении. У беспринципного человека не сложились прочные высокоидейные убеждения, его поведение и поступки определяются узколичными целями и мотивами. Именно такой характер является одной из причин дисциплинарных поступков отдельных курсантов. Курсантам военных учебных центров присущи разнообразные потребности, во всем многообразии которых ведущими могут быть либо материальные, либо духовные; важно, чтобы у будущих офицеров ведущую роль в их учебной деятельности играли духовные потребности, в первую очередь, потребность в отличном овладении военной профессией, добросовестном отношении к учебе, службе и дисциплине.

*По отношению к труду* различают характеры *деятельные* и *бездеятельные*. Курсанты с деятельным характером отличаются трудолюбием, настойчивостью в овладении военной профессией. Они активно участвуют в общественной жизни, проявляют полезную инициативу. Некоторые курсанты не любят трудиться, стремятся уклониться от общественной работы, избегают трудностей, потому что не имеют представления, как с ними справиться. Им свойственны равнодушие и пассивность. Характер таких курсантов является бездеятельным, и они нуждаются в планомерной, настойчивой воспитательной работе, направленной на повышение активности.

Тип характера *по отношению к другим людям* может быть *коммуникабельным* или *замкнутым*. Курсанту учебного военного центра коммуникабельность необходима для формирования и сплочения воинского коллектива, установления правильных с точки зрения общечеловеческих и этнических ценностей взаимоотношений с товарищами. Однако если в основе общительности нет должной принципиальности, то может возникнуть ложное понимание роли коллектива, что ведет к панибратству, к групповщине. Курсант с замкнутым характером испытывает значительные трудности во всех видах коммуникации. Ему достаточно сложно завоевать уважение, доверие, авторитет среди товарищей. Причины замкнутости могут быть связаны с привычкой к одиночеству, робостью, недоверием и отрицательным отношением к людям. Обычно замкнутость – это результат влияния каких-либо неудач и осложнений в жизни курсанта, неправиль-

ного воспитания в семье. Большое влияние на развитие направленности личности будущего офицера оказывает крепкий, сплоченный на принципиальной основе курсантский коллектив.

По критерию *отношения к самому себе* характер может быть *коллективистским* или *эгоистичным*. У будущего офицера, которому свойственны коллективистские черты характера, приоритетом пользуются интересы общества и коллектива. Свои потребности и нужды он подчиняет общественным интересам, готов прийти на помощь ближнему, при этом самокритичен, трезво оценивает свои положительные и отрицательные стороны, критически относится к своим недостаткам. Курсант с эгоистичным характером склонен к возвеличиванию собственной персоны, как правило, переоценивает свои возможности и интересы, все остальное оценивает с точки зрения личной выгоды, в достижении собственных целей и получении выгоды способен на обман.

Характер можно оценивать также по его *силе*. Сильный характер у тех курсантов, которые всегда поступают сообразно своим убеждениям, последовательно ведут себя в различных, в том числе и трудных, условиях, проявляют настойчивость в достижении поставленных целей. Курсанты со слабым характером отличаются непоследовательностью в своем поведении, расхождением между словами и делами, боязнью трудностей.

Большое значение при оценке характера имеет выявление его *устойчивости* или *неустойчивости*. У будущего офицера с устойчивым характером длительное время сохраняются присущие ему отношения, убеждения, привычки и другие особенности. Неустойчивость характера проявляется в быстрой смене взглядов, убеждений, отношений.

Характер может быть *цельным* и *противоречивым*. Цельный характер у того курсанта, у которого отдельные мысли, чувства, взгляды, поступки согласуются между собой. Поведение такого курсанта в любой ситуации можно предвидеть, на него всегда можно положиться. И, наоборот, курсант с противоречивым характером отличается наличием несовместимых друг с другом взглядов и убеждений, целей и мотивов, стремлений, желаний и поступков. Поведение такого курсанта трудно предвидеть.

Следует учитывать, что характер курсанта проявляется, прежде всего, в его деятельности, в речи и во внешнем облике. В деятельности будущего офицера по овладению военной профессией можно увидеть его отношение к окружающему, к труду, к

своим товарищам, командирам и преподавателям, к самому себе, определить положительные и отрицательные черты характера, его силу, устойчивость и цельность.

*Способности* – это совокупность таких индивидуально-психологических особенностей человека, которые позволяют ему успешно овладевать и заниматься одним или несколькими видами деятельности. По своей внутренней структуре способности включают внимательность, наблюдательность, свойства памяти, воображения, мышления. Чем лучше развиты эти особенности, тем выше способности. От способностей зависит успешность овладения курсантом знаниями, навыками и умениями, формирование у него мастерства. От способностей следует отличать склонность, то есть стремление заниматься определенной деятельностью. Вместе с тем склонность, обладающая побудительной силой, вызывает активность будущего офицера в учебной деятельности, положительно влияет на развитие его способностей, являющихся, в свою очередь, необходимым условием формирования склонности.

Особое значение для курсантов военных училищ имеет формирование у них военно-педагогических способностей. Основой этих способностей является любовь к военной службе, устойчивая военно-профессиональная направленность личности, желание стать умелым организатором и воспитателем, глубокое знание уставов и наставлений, военной психологии и педагогики, а также своей военной специальности. На занятиях интерес к военной профессии у курсанта формируется путем возбуждения положительных эмоций с постепенным превращением такого эмоционального состояния в устойчивое психологическое образование, а затем в склонность к конкретной воинской специальности.

Личностные особенности курсантов находятся также в прямой зависимости от характера и содержания учебной и служебной деятельности, имеющегося жизненного опыта, семейного положения, воспитания, развития, образования и других факторов. Все это находит свое проявление в духовном облике, поведении, запросах и интересах, в повседневной деятельности будущих офицеров.

Завершая рассмотрение личностных особенностей курсантов учебного военного центра, мы считаем необходимым выделить некоторые личностные особенности, на которые необходимо обратить особое внимание при организации образовательного процесса:

• **противоречие между темпами развития волевой сферы, си-**



**лы характера и сферой желаний и стремлений;** курсанты учебного военного центра относятся к юношеской возрастной группе на стадии ее перехода к зрелости, когда развитие желаний и стремлений происходит ранее и быстрее, чем воля и сила характера, поэтому они не всегда способны справляться с некоторыми чрезмерными и лишними устремлениями и желаниями;

- **высокая доля оптимизма, уверенность в себе, чуткое, душевное и доброе отношение к окружающим, непосредственность, искренность, чувство товарищества;** эта особенность является положительным фоном, основой для формирования у будущих офицеров самых благородных качеств и использования их силы, энергии для больших дел, требуемых в военной профессии;

- **эмоциональный фон повышенной напряженности;** для курсантов характерны острая восприимчивость, сильная впечатлительность, повышенная эмоциональность; каждая ситуация успеха вызывает у них большую радость, эмоциональный и душевный подъем; в результате ошибки, срыва, отсутствия успеха развивается глубокая озабоченность, недовольство самим собой, снижение самооценки;

- **нетерпимость к критике и несправедливости;** острая реакция на констатацию их личностных и профессиональных недостатков, на несправедливое отношение к себе; в данном случае перед преподавателями и командирами встает проблема реакции на столь болезненное восприятие несправедливости с достаточной степенью педагогического такта и чуткости;

- **недостаточный уровень обоснованности и противоречивость мировоззренческих взглядов и убеждений;** для возраста курсантов характерна активизация процессов формирования мировоззрения, в основе кото-

рого лежит потребность познания окружающего мира, это связано с потребностью выработать свое отношение к жизни; однако мировоззренческие взгляды и убеждения будущих офицеров недостаточно научно обоснованы, иногда отличаются противоречивостью; курсанты нередко испытывают затруднения в правильной оценке социально-политических явлений и событий;

- **прямота и категоричность суждений;** ярко выражена прямота в суждениях; их высказывания зачастую категоричны, суждения отличаются резкостью, безапелляционностью, поспешностью; характерна откровенность в выражении собственной точки зрения, прямота в высказывании своих мыслей, что следует учитывать в учебно-воспитательной работе с будущими офицерами; когда речь идет о преодолении ошибочных взглядов, необходимо тактично сказать о заблуждении, аргументированно опровергнуть его и изложить правильные суждения.

Формирование личности будущего специалиста в учебном военном центре – сложный и многогранный процесс, успех которого обеспечивается, прежде всего, организацией и планированием, созданием внешних и внутренних условий для развития и интенсивного проявления необходимых качеств, обогащения знаний, навыков и умений курсантов. Успешность развития личности обеспечивается учетом личностных особенностей курсантов. В развитии личности будущего офицера особенно важны выработка активной гражданской позиции, придание социальной и профессиональной направленности жизненным устремлениям и мотивам поведения молодых людей. В практической деятельности необходим набор отдельных личностных качеств и компетентностей. Важно, чтобы личность представляла собой систему, функционирование которой осуществлялось бы в единстве всех ее компонентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Киселев Г. Б. Воспитание курсантов военных вузов на основе системы личностно-профессионального саморазвития // Историческая и социально-образовательная мысль. №2(4), 2010.
2. Военная доктрина РФ. URL: <http://www.armsexpo.ru/news/archive/voennaya-doktrina-rossiyskoy-federacii10-02-2010-09-48-00/>.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : ЛОГОС, 2003.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 6 марта 2008 г. № 275-р «Об учебных военных центрах, факультетах военного обучения и военных кафедрах при федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/92899/>.
5. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д. : Феникс, 2006.
6. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М. : Академия, 2004.

**Митрюхина Ирина Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614000, г. Пермь, пр. Комсомольский, д. 29; e-mail: mirchen10@yandex.ru

### ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ БАКАЛАВРОВ-ЛИНГВИСТОВ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** разработка учебного пособия; письменная речевая практика; модульное обучение; принцип проблемности.

**АННОТАЦИЯ.** Представлена технология создания учебного пособия по письменной речевой практике немецкого языка с учетом компетентностного подхода. Дается поэтапное описание разработки комплекса упражнений и текстов как информационная основа для создания своего творческого продукта в письменной речи.

**Mitryukhina Irina Nikolayevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

### A NEW TECHNIQUE OF CREATION OF A TEXTBOOK IN GERMAN WRITTEN SPEECH PRACTICE FOR LINGUISTICS BACHELOR DEGREE STUDENTS

**KEY WORDS:** creation of a textbook; written speech practice; modular system of teaching; problem-solving principle.

**ABSTRACT.** The article describes a new technique of creation of a textbook in German written speech practice taking into account the competence approach. It presents a gradual description of the process of creation of the set of exercises and texts that provide an information basis for the formation of the students' own creative written speech product.

Разработка учебного пособия, удовлетворяющего требованиям ФГОС ВПО третьего поколения [5], ставит перед его создателями ряд проблем. Эти проблемы могут быть наиболее эффективно решены, если использовать определенную технологию.

В первую очередь, необходимо выделить методические основы разработки данного учебного пособия. Проведя анализ различных подходов к созданию современных учебных материалов по иностранному языку, можно сделать вывод о том, что содержание и форма учебного пособия должны определяться:

- Федеральным государственным образовательным стандартом;
- набором компетенций, формируемых в рамках данной дисциплины (модуля);
- учебным планом по ООП;
- учебно-методическим комплексом дисциплины;
- реальным учебным процессом.

Как отмечает О. В. Зимина, при создании учебного пособия необходимо учитывать также следующие моменты:

1) универсальность использования пособия, например, для студентов, изучающих немецкий язык в качестве первого и второго языка, для студентов, обучающихся по программе основного и второго высшего образования;

2) логика изложения материала в соответствии с темами, определенными в рабочей программе;

3) оптимальным объемом книги в рамках одного модуля;

4) эффективностью компьютерной поддержки и издания электронной версии печатных материалов для лучшей адаптации к учебному процессу и нуждам пользователей [2].

Дисциплина «Письменная речевая практика» для бакалавров-лингвистов преподается в соответствии с учебным планом в течение двух семестров на 2 курсе. По нашему мнению, целесообразно выделение в рамках этого курса трех модулей, которые разрабатываются в соответствии с определенными темами, так и с целями и задачами обучения. Создание пособий в модульном обучении должно обязательно базироваться на следующих принципах: системности, структуризации, проблемности, адаптивности, реализации обратной связи [1]. Структура учебного модуля определяется предметным содержанием и конкретными дидактическими целями, то есть компетенциями, которые необходимо формировать в рамках данной дисциплины: «Модуль является одновременно банком информации и методическим руководством по ее усвоению» [1, с. 192].

В рамках дисциплины «Письменная речевая практика» в соответствии с УМК курса выделено три модуля, включающих следующие

щие разделы: «Свободное время» (1 модуль), «Средства массовой информации» (2 модуль), «Экономика и мир труда» (3 модуль).

Одним из основополагающих принципов в создании модуля по теме «Свободное время» выступает принцип проблемности. Задачей преподавателя является такое моделирование разделов пособия, чтобы за счет проблемности содержания текстового материала и создания проблемных ситуаций способствовать удовлетворению коммуникативно-познавательной потребности студентов и тем самым повысить эффективность усвоения учебного материала. Запуск, осуществление и результат любой деятельности, в том числе и речевой, зависят от побудительно-мотивационной сферы субъекта, его потребностей, интересов, целей, установок и т. д. Коммуникативно-познавательный интерес как компонент побудительно-мотивационной фазы будет возникать и функционировать только при наличии такого предмета общения, а именно таких реальных ситуаций общения, которые отвечали бы потребностям обучающихся и служили бы мотивом развертывающегося общения. Поэтому предмет, то есть содержание проблемно-обусловленного материала, необходимо организовывать в соответствии с потребностями, интересами и индивидуальными особенностями студентов.

Одним из главных условий, обеспечивающих активную мыслительную деятельность студентов, является формулировка заданий, вызывающих возникновение проблем. На базе принципа проблемности обучающиеся самостоятельно, применяя логические операции анализа, сравнения, абстрагирования, конкретизации, классификации, обобщения, осваивают необходимые знания и способы их применения [3].

Наряду с принципом проблемности широко применяется в пособии и принцип визуализации информации как стимулирующий фактор. Иллюстрации, фотографии и другие неязыковые средства, которые сопровождают тексты, не только выступают как источник информации, но и побуждают к высказыванию, выявляя широкую палитру разнообразных мнений.

Большое значение в модульном обучении имеет также принцип вариативности, который связан с созданием условий уровневой дифференциации и индивидуального подхода к обучающимся в зависимости от их информационных возможностей. Так, в разрабатываемом пособии по каждой теме представлены 2 основных текста и задания к ним разного уровня сложности (В1-В2; А1-А2), предназначенные для изучающих немецкий как в качестве первого, так и в качестве второго языка. Кроме этого, предмет-

ное содержание расширяется за счет дополнительных текстов по изучаемой теме. В конце каждого раздела (темы) пособия приводятся ссылки на интернет-сайты, информация из которых также может быть использована обучающимися для решения индивидуальных коммуникативно-познавательных задач.

Таким образом, названные выше дидактические принципы модульного построения учебного материала в рамках компетентностного подхода позволяют определить структуру и этапы работы над пособием.

**На первом этапе** составляется план разработки пособия и формируется корпус текстов (печатных, аудио, видеоматериалов) в соответствии с такими принципами, как системность, информативность, коммуникативность, проблемность, ситуативность, аутентичность и актуальность в рамках тематики, обозначенной в учебно-методическом комплексе. Так, модуль «Свободное время» включает в себя следующие темы для изучения: «Спорт», «Музыка», «Театр и кино», «Литература и чтение», «Изобразительное искусство», «Хобби», «Совместное проведение времени в компании» и «Путешествия, туризм». При этом мы должны учитывать, что трудоемкость по этому модулю составляет 32 часа, из них 16 аудиторных часов, остальное – самостоятельная работа. Из этого вытекает, что тексты в пособии не должны быть очень объемными, чтобы студентам хватило времени на занятия в аудитории прочитать эти тексты (или прослушать) и выполнить задания к ним.

**На втором этапе** изучается компонентный состав формируемых компетенций, содержание модуля, виды учебной работы и средства оценки, основываясь на УМК дисциплины. Таким образом, проектируется содержание пособия: текстовый материал, виды письма, его продукт. В нашем случае это выглядит следующим образом.

**Тема 1. Спорт.** Предметно-тематическая структура текста. Письмо-фиксация: ключевые слова, денотаты, план, выписки.

**Тема 2. Музыка.** Публицистический стиль, его особенности. Передача содержания текста своими словами.

**Тема 3. Театр и кино.** Репродуктивное письмо-изложение повествовательного типа.

**Тема 4. Литература и чтение.** Продуктивное письмо. Рассказ-описание, его лингвистические особенности.

**Тема 5. Изобразительное искусство.** Статья, особенности ее структуры, стиля и языка.

**Тема 6. Хобби.** Текст-рассуждение: эссе, его стилистические особенности,

структура, лингвистические средства коммуникативной ценности и связности текста эссе. Виды эссе (эссе «за и против», эссе-сопоставление и др.) и выбор лингвистических средств.

**Тема 7. Совместное проведение времени в компании.** Эссе оценочного типа. Лингвистические средства выражения причинно-следственных отношений.

**Тема 8. Каникулы, туризм.** Дискурсивное эссе, его структурно-лингвистические особенности.

**На третьем этапе** разрабатываются задания к текстам и подбирается иллюстративный материал. Работа с текстом предваряется дотекстовыми заданиями, которые служат для актуализации фоновых знаний и идентификации с последующим учебным материалом с целью формирования мотивации и коммуникативно-познавательного интереса студентов. Здесь используются стратегии оценивания и интерпретации информации, с которой предстоит впоследствии работать. Уже в этих заданиях ставится проблемный вопрос или намечается проблемная ситуация. Пример формулировки задания по теме «Спорт»: *«Изучите следующие фотографии и подберите к ним соответствующие названия экстремальных видов спорта. Можете ли Вы назвать другие виды экстремального спорта? Занимаетесь или занимались ли Вы такими видами спорта?»*. Ориентировочное задание по теме «Изобразительное искусство может звучать следующим образом: *«Что Вы знаете об эпохе романтизма? Какие ключевые слова из данного списка характеризуют этот период в искусстве и литературе? Попробуйте объяснить, почему»*.

**На четвертом этапе** осуществляется работа непосредственно с текстами. Первая группа заданий – коммуникативно-познавательные задачи, направленные на совершенствование лексико-грамматических навыков. На этом этапе формируются способность и готовность осуществлять поиск информации, вычленение главного, обобщение. Типичными формулировками являются следующие: *прочитайте, изучите / прослушайте текст (абзац): «Вычлените ключевые понятия и оцените их с точки зрения рассматриваемой в тексте проблемы»; «Найдите в тексте информационные единицы, используемые автором для столкновения различных точек зрения по данной проблеме»; «Найдите в тексте лексические единицы, соответствующие данным определениям. Используйте данные лексические единицы в своих дальнейших рассуждениях»; «Найдите в текстах всю биографическую информацию касательно А. Дюрера. Определите, какие из*

*высказываний являются верными»; «Выберите с партнером из статей всю информацию, которая характеризует эпоху романтизма и творчество художника в этом стиле. Напишите сообщение, опираясь на информационные единицы»; «Найденные в тексте аргументы ученых в пользу занятий экстремальными видами спорта внесите в таблицу и обсудите результаты в группе».*

**Пятый этап** – этап создания упражнений, предусматривающих развитие умений, способствующих созданию нового продукта. Это умения формулировать свою, отличающуюся от автора точку зрения по проблеме; формулировать на основе извлеченной информации свою идею, тезис, аргумент и оформлять в виде высказывания, формулировать свои выводы, креативно переосмысливать информацию, выходя за рамки текста; вступать в интерактивное взаимодействие с другими членами группы в процессе создания нового продукта [4]. Формулировки в упражнениях могут звучать следующим образом:

*– Почему, с Вашей точки зрения, все больше людей занимается экстремальными видами спорта? Обоснуйте свое мнение, используя аргументы из таблицы и ключевые слова из текста 1 и задания 3. Зафиксируйте письменно тезисы Ваших рассуждений. Используйте дополнительно информацию из текста № 3 «Freier Fall».*

*– Вам необходимо дать краткие советы своему другу, который хочет освоить этот танцевальный стиль. Проанализируйте информацию абзаца «Jampstyle für Anfänger» и сделайте выписки в соответствии с пунктами плана. Каждый совет соответствует одному пункту плана.*

*– Прочитайте анонс текста «Kinoin Deutschland» и составьте рассказ о появлении и развитии кино в Германии. Для этого выпишите ключевые слова и словосочетания в хронологической последовательности, которая отражает историю развития киноиндустрии в Германии.*

**На шестом этапе** преподаватель составляет задания для самостоятельной работы студентов, целью которых является создание того типа текста, который соответствует теме УМК и компонентному составу формируемых компетенций. Так, задание в рамках темы «Кино. Театр» может быть следующим: *«В тексте «Malansehen» ознакомьтесь с описанием немецких фильмов и напишите сочинение-рецензию на известный отечественный фильм, используя информацию рабочего листа «Inhaltsbeschreibung eines Film»*. В теме «Хобби» задание для самостоятельной работы выглядит следующим образом: *«Напишите эссе*

оценочного типа на тему «Зачем человеку хобби?». Ваше сочинение должно отражать следующие моменты: индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу, искренность, правдивость, диалогичность, эмоциональность,

аналогии, примеры, параллели, ассоциации, полемические высказывания, вопросы, воспоминания».

Виды самостоятельной работы в соответствии с программой распределяются следующим образом (таблица 1).

Таблица 1.

### Виды самостоятельной работы

Тема 1	Самостоятельное чтение текстов и/или просмотр фильма по теме с письменной фиксацией ключевых слов и словосочетаний, денотатов и составлением плана.
Тема 2	Самостоятельный просмотр фильма по теме / прослушивание аудиозаписи с письменной передачей содержания своими словами.
Тема 3	Самостоятельное прослушивание аудиозаписи текста повествовательного типа по теме с последующим изложением в письменном виде на основе ключевых слов и словосочетаний, денотатов и/или плана смыслового развертывания.
Тема 4	Письменная работа – рассказ-описание по заданной теме.
Тема 5	Подготовка статьи по проблемам искусства на основе проведенного опроса, интервьюирования, самостоятельного подбора информации в Интернете и публикаций.
Тема 6	Редактирование и анализ готовых эссе с последующим обсуждением в классе.
Тема 7	Письменная работа – эссе оценочного типа по поставленной проблеме.
Тема 8	Письменная работа – дискурсивное эссе по поставленной проблеме.

**На заключительном этапе** необходимо проанализировать весь гипертекст пособия, включая дополнительные тексты для самостоятельной работы, а также комплекс упражнений по каждой теме. Разработанные задания должны быть познавательно-информативными и коммуникативно-информативными и носить проблемный, эвристический характер. Выполнение упражнений в конце каждой темы завершается созданием письменного речевого продукта. В качестве цели обучения продуктивному творческому письму выступают рассказ, сообщение, заметка, рецензия, сочинение и различные виды эссе. В процессе обучения письменной речи внимание студентов акцентируется на следующих характеристиках текста как продукта письма:

- предметно-тематическая структура;
- коммуникативная целостность и связность текста;

- смысловое содержание;
- трехчастность;
- диалогичность и цитируемость.

В конце каждой темы даются также ссылки на другие источники, где можно почерпнуть дополнительную информацию по проблемам для решения коммуникативно-познавательных задач. Это интернет-источники и материалы журнала Vitamin De.

В заключении необходимо подчеркнуть, что каждый автор учебного пособия по конкретной дисциплине или учебному модулю определяет свои цели и задачи и предлагает свои средства и методы их достижения. Вместе с тем мы попытались наметить некоторые пути решения проблемы в обучении лингвистов продуктивному, творческому письму на примере технологии создания пособия в рамках дисциплины «Письменная речевая практика».

### ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С. Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие. М. : Юрайт, 2013.
2. Зиминая О. В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании. М. : МЭИ, 2003.
3. Митрюхина И. Н. Ситуативная и проблемная обусловленность формирования интереса при обучении иноязычному говорению // Вестник Перм. национального исслед. политехнич. ун-та. Сер. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. №9. С. 13-19.
4. Мосина М. А. Комплексное обучение иноязычной профессионально-ориентированной речевой деятельности в контексте интерактивного подхода. Пермь : Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2008.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 «Лингвистика». М.: 2010. URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/prm541-1.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf) (дата обращения 15.05.14).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. С. Серова.

**Мощанская Елена Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614010, г. Пермь, пр. Комсомольский, д. 29; e-mail: emosch@mail.ru

**ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА И ПЕРЕВОДЧИКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** деловая игра; социокультурная и дискурсивная компетенция.

**АННОТАЦИЯ.** Представлено авторское определение социокультурной и дискурсивной компетенции переводчиков, описаны условия формирования данных компетенций в рамках деловой игры, описаны структура деловой игры по приему иностранной делегации в России и составляющие социокультурной и дискурсивной компетенции, типичные для данной ситуации.

**Moshanskaya Elena Yurievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

**A BUSINESS GAME AS A MEANS OF FORMATION OF THE INTERPRETER'S SOCIO-CULTURAL AND DISCOURSE COMPETENCES**

**KEY WORDS:** business game; socio-cultural and discourse competence.

**ABSTRACT.** The author gives the definition of socio-cultural and discourse competences of interpreters, describes the conditions of formation of these competencies within a business game and provides a description of the structure of the business game. The topic of the game is "Receiving a foreign delegation in Russia". The components of socio-cultural and discourse competences, typical of this situation, are described.

**П**ереход к компетентностной модели образования выдвигает новые требования к уровню подготовки бакалавров-лингвистов и переводчиков, которые должны владеть не только определенным комплексом знаний, навыков и умений, но и обладать рядом общекультурных и профессиональных компетенций. Компетентностный подход ориентирован «на более полный личностно и социально интегрированный результат обучения», чем парадигма знаний, умений и навыков, а именно компетенции понимаются как «внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы действий), системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [4]. Смена образовательной парадигмы предполагает создание такой модели обучения, которая была бы ориентирована на деятельностный и контекстный подходы, на доминирование практического применения получаемых знаний.

В связи с тем что в фокусе нашего внимания находятся социокультурная и дискурсивная компетенции специалиста и переводчика, остановимся на их дефиниции.

Дискурсивная компетенция традиционно понималась в методике обучения иностранным языкам как «способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных

стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании» [8]. Опираясь на работы зарубежных и отечественных лингвистов в сфере дискурс-анализа (М. Л. Макаров, В. И. Карасик, Ю. С. Степанов, Е. С. Кубрякова, Т. В. Милевская, и др.), мы включаем в дискурсивную компетенцию, релевантную для ситуаций устной речи, три группы умений: 1) умения, связанные с лингвистической составляющей высказывания (восприятие и порождение связных и логичных высказываний в устной речи при адекватном выборе тональности, регистра и стиля высказывания); 2) умения, связанные с невербальной составляющей общения (восприятие, интерпретация и использование адекватного ситуации общения и этикету невербального поведения); 3) умения, связанные с коммуникативными и интерактивными компонентами дискурса (распознавание интенции и доминирующей стратегии взаимодействия и говорения, знание ситуативных и культурных конвенций, типичного для того или иного дискурса набора речевых актов и умение использовать эти знания адекватно ситуации общения).

Дискурсивная компетенция переводчика понимается нами как способность воспринимать устно-речевой дискурс в единстве всех его составляющих (речевой, невербальной, индивидуально-личностной, коммуникативной, интерактивной) и транс-

лизовать его в соответствии с национально-культурными особенностями его оформления, структурирования, реализации (выбор соответствующих языковых форм в рамках функциональных стилей и регистров общения, использование релевантных ситуации невербальных средств общения) и ситуацией общения при условии необходимой адаптации к принимающей культуре [6, с. 73-74].

Дискурсивная компетенция, находящая свое отражение в конкретных ситуациях общения, включает, на наш взгляд, социолингвистическую и *социокультурную компетенцию*. Последняя трактуется как «знание культурных особенностей носителя языка, привычек традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать эти знания в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры» [7]. Социокультурная компетенция переводчика соответственно предполагает готовность и способность воспринимать культурно маркированные языковые, невербальные и экстралингвистические особенности коммуникативного поведения носителей языка и применять в процессе перевода стратегии комментария и объяснения, а также демонстрировать адекватное нормам этикета принимающей культуры вербально-невербальное поведение.

Важным средством формирования дискурсивной и социокультурной компетенций специалиста и переводчика являются интерактивные технологии, к которым относят «круглый стол» (дискуссия, дебаты), «мозговой штурм», ролевые и деловые игры, «case-study» (анализ конкретных ситуаций), мастер-классы.

Предметом нашего исследования является деловая игра. Существуют разные трактовки деловой игры. Л. Л. Вербицкий понимает деловую игру как «знаковую модель профессиональной деятельности, контекст которой задается знаковыми же средствами – с помощью языков моделирования, имитации и связи, включая естественный язык». Автор дает характеристику деловой игры как формы контекстного обучения, отмечая при этом, что «деловая игра сохраняет основные преимущества "абстрактного способа" обучения (понятийный характер знаний, сжатый масштаб времени овладения профессией и др.) и в то же время свободна от наиболее серьезных его недостатков, поскольку разрешает описанные выше противоречия между учебной и будущей профессиональной деятельностью» [2]. Т. И. Бочарова рассматривает деловую игру как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста и предлагает следующее определение:

комплексная деловая игра является психолого-педагогическим, дидактико-технологическим феноменом, выражающимся в имитации в игровой форме учебно-познавательной, практико-ориентированной ситуации, решение которой направлено на формирование значимых умений и навыков обучающихся. К ключевым характеристикам деловой игры относятся имитация, творение, система воспроизведения процессов, групповое упражнение, анализ ситуации, вид управленческой деятельности [1, с. 14]. Н. И. Герасимова экстраполирует данное определение в сферу подготовки переводчиков, подчеркивая, что деловая игра помогает «воссоздать предметное и социальное содержание профессиональной речевой деятельности переводчика-лингвиста, смоделировать систему отношений «переводчик-носитель языка», характерных для конкретной корпоративной культуры» [3, с. 10]. Мы, в свою очередь, понимаем деловую игру как форму организации, обучения и контроля коллективной учебной деятельности, направленную на моделирование деятельности специалистов и переводчиков в рамках межкультурного профессионального общения.

Деловые игры, таким образом, служат моделью профессиональной деятельности специалистов и переводчиков, выступают в виде средства и формы обучения, направлены на формирование профессиональных компетенций, к которым относят в первую очередь языковую и коммуникативную компетенции.

В настоящей работе мы рассматриваем деловую игру как средство формирования дискурсивной и социокультурной компетенции специалиста и переводчика. Данные компетенции выделены на основании того, что, во-первых, объектом восприятия и перевода в ситуации устного последовательного перевода выступает дискурс; во-вторых, ситуация устного последовательного перевода относится к ситуациям межкультурной коммуникации.

Для обеспечения формирования дискурсивной компетенции необходимо на этапе подготовки к деловой игре предусмотреть возможность анализа аутентичных ситуаций на основе видеоматериалов, рассмотреть своеобразие вербального и невербального компонента общения; зафиксировать последовательность коммуникативных актов участников общения, сформулировать цели-задачи и цель-результат деятельности специалистов и переводчиков, составить стратегию вербального высказывания.

Основой формирования социокультурной компетенции также выступают видеоматериалы, однако внимание обучающихся сфо-

кусировано на культурно-специфических моментах вербального и невербального поведения специалистов и переводчика в обеих культурах. Поскольку преподаватель зачастую не является экспертом в той или иной сфере, рекомендуется обратиться к консультации специалистов. Оптимальным вариантом было бы присутствие специалистов-экспертов на деловой игре, основная функция которых заключается в трансфере знаний, оценке коммуникативной стратегии и ее воплощения в коммуникативном поведении специалиста и переводчика, оценке правильности выбора тех или иных культурно-маркированных знаковых средств.

Проиллюстрируем сказанное примером. С целью формирования умений этикетного поведения специалиста и переводчика (в рамках развития дискурсивной и социокультурной компетенции) нами была проведена деловая игра «Прием иностранной делегации в России: протокол и этикет».

Игра проводилась в четыре этапа: подготовительный этап, информирующий этап, этап собственно игры и этап анализа результатов. Целью подготовительного этапа было написание сценария, согласование сценария со всеми участвующими российскими и германскими экспертами, подготовка информационных материалов, подбор видеофрагментов, работа со студентами. В качестве сюжета был выбран визит делегации города Дуисбурга в город Пермь по вопросу подписания меморандума СертиЛингва.

В рамках информирующего этапа приглашенными экспертами были прочитаны лекции на тему «Протокол и этикет приема иностранной делегации в России», «Протокольные и организационные вопросы деятельности переводчика», «Протокол и этикет в деятельности городской администрации Германии», проведены практические занятия по решению ситуативных задач. В качестве экспертов выступили сотрудники отдела политики, управления и представительства при бургомистре г. Дуисбурга (Германия), а также организационно-протокольного управления аппарата Правительства Пермского края, отдела международных и межмуниципальных связей Пермской городской Думы (Россия). В ходе информирующего этапа была продолжена подготовка студентов к деловой игре: студенты были ознакомлены с игровой ситуацией, получили информационные материалы, были распределены роли и функции.

Основной этап проведения игры включал четыре ситуации: 1) подготовку зала переговоров; 2) встречу делегации в холле и сопровождение ее в зал переговоров; 3) проведение переговоров по поводу актуальности

участия школ города Перми в проекте СертиЛингва; 4) подписание меморандума. Во время игры велась видеосъемка.

В ходе рефлексивного этапа прошло обсуждение итогов игры участниками и экспертами. Эксперты оценивали правильность оформления зала переговоров и зала подписания меморандума, соответствие коммуникативного поведения участников и переводчиков этикету приема иностранной делегации, принятому в России, а также соблюдение норм коммуникативного поведения при общении с представителями германского социума. В конце обсуждения было проведено анкетирование участников. Приведем высказывания двух участниц деловой игры, свидетельствующие о высоком мотивационном и обучающем потенциале деловых игр. Юлия Ж. отмечает: «К концу деловой игры, когда обе делегации высказали свои точки зрения по поводу проекта СертиЛингва, стало не только более комфортно, но меня охватило непередаваемое чувство азарта, «вкуса игры» и своей значимости в будущем партнерства России и Германии. При этом как-то позабылось то, что есть определенный лимит времени, что нашу работу оценивают. Самое главное было то, что мы не только достигли цели деловой игры, но и получили от нее максимальное удовольствие!». Вероника Ш. пишет: «Я принимала участие в деловой игре в качестве переводчика с русского языка на немецкий. Я специально выбрала роль самую сложную для меня, потому что перевод с немецкого на русский язык мне дается легче, однако считаю, что необходимо пересиливать себя и доводить способность к переводу до автоматизма, учиться справляться с волнением и выходить за зону комфорта, чтобы чему-то научиться. Участие в деловой игре заставило меня серьезней отнестись к материалу, который я получила на первых лекционных занятиях по протоколу приема делегаций. Не то чтобы я относилась к ним несерьезно изначально, однако принимать теорию и соглашаться с ней – одно, но совсем другое дело – использовать на практике. Когда стоишь и вот-вот ты должен будешь озвучить свой перевод, который до конца еще не сложился в голове, но все равно пора уже говорить, понимаешь, насколько важно знание не только материала, но и протокольных моментов поведения переводчика».

В рамках деловой игры предметом формирования стали такие составляющие дискурсивной компетенции специалиста, как умение правильно оформить стол переговоров и зал подписания меморандума, соблюсти правильную последовательность приветствия, учитывая ранг участников де-



легации, умение провести переговоры на заданную тематику при соблюдении последовательности представления и предоставления слова, умение достичь цели переговоров – нахождение точек соприкосновения во взаимодействии представителей обеих культур по данному вопросу, умение учитывать ранг и статус действующих лиц, умение адекватно реагировать на ранее неизвестную информацию, выбирая стратегии уточняющих вопросов, предоставления комментария, умение адекватно ситуации и действующим лицам начать и закончить взаимодействие. Дискурсивная компетенция переводчика в данной ситуации предполагала знание специфики диалогического взаимодействия представленных культур, знание этикета поведения переводчика в данной ситуации, умение сохранять последовательность именования действующих лиц в ходе приветствия, знание переводческих соответствий при переводе должностей участников переговоров, знание соответствующих ситуативных клише, умение сохранять в тексте перевода стратегическую и тактическую линии участников при опоре на вербальную и невербальную составляющую, умение оформления текста перевода в официальном регистре, знание предмета обсуждения и соответствующей терминологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова Т. И. Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006.
2. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения // Игровое моделирование: Методология и практика. Новосибирск, 1987. URL: [http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\\_psychology/ch8\\_1.html](http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/ch8_1.html) (дата обращения 25.06.2014).
3. Герасимова Н. И. Деловая игра как средство профессиональной подготовки будущих переводчиков к корпоративной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2011.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.html> (дата обращения 25.06.2014).
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пос. М. : ЭТС, 2002.
6. Мощанская Е. Ю. Дискурсивная компетенция устного переводчика // Лингвистика, перевод, курс межкультурной коммуникации : мат. XIII междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2011.
7. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки. URL: <http://www.langinfo.ru/index.php> (дата обращения 25.06.2014).
8. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. МГЛУ (русская версия), 2003.

В качестве части дискурсивной компетенции выступают социолингвистическая и социокультурная компетенции специалистов и переводчиков, включающие знание правил этикета, регулирующих организацию приема иностранной делегации на высоком уровне: правила приветствия и прощания, в том числе рукопожатия, вручения визитной карточки, правила оформления стола переговоров, рассадки за столом переговоров, выбора и вручения подарков, правила ведения беседы, правила использования ритуальных аспектов невербального поведения принимающей культуры и культуры страны делегации как специалистами, так и переводчиком.

Деловая игра, таким образом, выступает формой интеграции теоретических и практических знаний, умений и навыков, позволяет овладеть схемами речевого и неречевого поведения в заданной ситуации, повысить уровень контроля за коммуникативными действиями собеседников и своими собственными, формировать общеучебные и общепрофессиональные аналитические умения. Деловая игра, нацеленная на овладение этикетными моментами коммуникативного поведения специалиста и переводчика, выступает средством развития социокультурной и дискурсивной компетенций.

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

**Пипченко Елена Леонидовна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, гуманитарный факультет, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, г. Пермь, пр. Комсомольский, д. 29; e-mail: elenapipchenko@yandex.ru

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** исследовательская деятельность; исследовательский проект; гибкое иноязычное профессионально ориентированное чтение; модели чтения; умения иноязычного гибкого чтения.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается роль исследовательских проектов в обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку, предлагаются типы исследовательских проектов как средство формирования умений гибкого иноязычного профессионально ориентированного чтения на основе моделей гибкого чтения.

**Pipchenko Elena Leonidovna,**

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation/Interpretation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

**RESEARCH PROJECTS IN TEACHING STUDENTS OF NON LINGUISTIC FACULTIES FOREIGN LANGUAGES**

**KEY WORDS:** research activity; research projects; effective and flexible reading skills in foreign languages for specific purposes; models of reading.

**ABSTRACT.** The article deals with the role of research projects in teaching future specialists. Special kinds of research projects capable to develop flexible reading skills in foreign languages are described.

**П**овышение уровня научно-исследовательского потенциала студентов и вовлечение обучаемых в исследовательскую деятельность является актуальной задачей современного общества. Это связано с инновационными процессами, происходящими в нашей стране, появлением новых технологий, новых способов приема, хранения, переработки и воспроизведения все увеличивающегося потока информации, с необходимостью нахождения «качественно новых, «прорывных» путей постановки и решения новых научных и практически важных проблем» [2, с. 5].

В госстандартах третьего поколения исследовательская деятельность рассматривается как важнейшая составляющая высшего профессионального образования, которую необходимо развивать, совершенствовать в вузах разных направлений. Необходимость обучения данной деятельности и ее содержание отражена в компетентностно ориентированной программе подготовки бакалавров и специалистов по разным направлениям и является преобладающей в национальном исследовательском политехническом университете, где учеба неразрывно связана с учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой студентов, аспирантов и преподавателей.

В связи с большой значимостью научных исследований для высшего образова-

ния студентов необходимо вовлекать в исследовательскую работу на всех уровнях обучения, при изучении всех дисциплин, преподаваемых в вузе. И. А. Зимняя подчеркивает особую роль иностранного языка в формировании основ исследовательских навыков и умений, так как исследование, проводимое средствами иностранного языка, «способствует расширению, дифференциации, уточнению понятийно-категориального аппарата <...>, соотносит индивида с предметной действительностью через ее номинацию, индикацию, обозначение словом предметов и явлений окружающего мира» [3, с. 31], и таким образом «формирует когнитивную основу социальных и профессиональных компетентностей» [4, с. 38].

Каждая дисциплина и каждый уровень обучения в вузе играет свою определенную роль в формировании исследовательских навыков и умений. Роль первого уровня высшего профессионального образования – бакалавриата, являющегося основной ступенью высшего образования, – заключается в активном, заинтересованном вовлечении студентов в следующие виды исследовательской работы: учебно-исследовательскую, начально исследовательскую под руководством, исследовательскую и научно-исследовательскую под руководством [2, с. 11].

И. А. Зимняя дифференцирует содержание данных видов исследовательской дея-

тельности согласно целям студентов-бакалавров следующим образом: учебно-исследовательская деятельность имеет основную цель научиться основам исследовательской деятельности, т. е. освоить необходимые заданные объемы исследовательских действий под руководством и контролем преподавателя; исследовательская деятельность под руководством имеет основную цель научиться использовать освоенные исследовательские действия при решении заданных преподавателем задач при его непосредственном контроле этого процесса [2, с. 13].

Таким образом, важными задачами первой ступени высшего образования – бакалавриата – является формирование исследовательских действий студентов, приобретение студентами «функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развития способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний» [5, с. 3].

Результат первого уровня образования – бакалавриата – проявляется в наборе исследовательских действий, «сформированных в результате их освоения в процессе изучения учебных дисциплин и специального осознания, осмысления в ходе работы над специальным наддисциплинарным курсом «Исследовательская деятельность бакалавра» [2, с. 14].

Следует отметить, что из сорока пяти исследовательских действий, выделенных И. А. Зимней, восемь связаны с активной читательской деятельностью. Это объясняется тем, что чтение является базовым условием успешности учебной и научно-исследовательской работы студентов-бакалавров.

Роль чтения, его функции и характеристики как вида речевой деятельности в образовательной и исследовательской работе студентов были изучены в целом ряде исследований (Т. С. Серова, М. А. Мосина, Т. А. Агапитова, А. С. Балахонов, Т. А. Ковалева, Л. П. Раскопина и другие).

Изучая характеристики и функции чтения в исследовательской деятельности студентов, Т. С. Серова отмечает, что чтение необходимо рассматривать «как работу, выполняемую не просто с целью извлечения, но и с целью использования полезной информации в профессиональной практической или научной деятельности специалиста, <.....> от знания и использования которой зависит успех развития той или иной отрасли» [13, с. 8].

Формирование исследовательских действий, связанных с чтением, осуществляется

с помощью дидактических средств, активно вовлекающих студентов в исследовательскую деятельность, в субъект-субъектное взаимодействие в процессе решения проблемных исследовательских задач. С нашей точки зрения, данным средством является проблемно-исследовательский проект.

Теоретические основы применения проектной технологии при обучении иностранному языку исследованы во многих работах отечественных ученых (М. Ю. Бухаркина, В. Ф. Аитов, И. А. Зимняя, В. П. Белогрудова, М. А. Мосина, Г. А. Китайгородская, А. В. Хуторской, Н. Ф. Коряковцева, М. В. Моисеева, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, И. Д. Чечель и др.).

Анализ специфики использования метода проектов на занятиях по иностранному языку показал, что применение такого метода строится на основе лично ориентированного, лично-деятельностного, компетентностного подходов, обеспечивающих формирование личности будущего специалиста, владеющего иноязычной коммуникативной компетенцией. Отечественные исследователи И. А. Зимняя, В. Ф. Аитов, М. Ю. Бухаркина, Е. С. Полат, В. П. Белогрудова, М. А. Мосина рассматривают проектное обучение как целостную технологию обучения, как средство развития исследовательских умений, базовым основанием которых является профессионально ориентированное чтение.

Под дидактическим значением метода проектов исследователи понимают «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы» [10, с. 66]. Е. С. Полат, Л. И. Палаева отмечают, что в основе проектной деятельности должна быть аналитическая, исследовательская работа, и характеризуют ее следующим образом: «По содержанию – это учебная деятельность **интеллектуально нагруженная**; по форме предъявления материала – **проблемная**, по форме добывания знаний – **самостоятельная**» [9, с. 38], способствующая развитию исследовательских умений (анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдения практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, строить гипотезы, осуществлять их проверку, обобщать, делать выводы).

Проблемная обусловленность проекта является основополагающим дидактическим признаком проектной деятельности. И. А. Зимняя считает, что в ряду «основных характеристик современного процесса обучения неродному языку проблемное (проблемное решение проблем) занимает одно из ведущих мест» [3, с. 104]. Согласно результатам проведенных исследований методистов (В. Ф. Аитов, Т. А. Ковалева, В. П. Бе-

логрудова, М. А. Мосина) проблемность является главным условием, обеспечивающим развитие мышления, активизирующим мыслительную активность студентов.

Использование проблемно-исследовательских проектов при обучении иностранному языку способствует выполнению требований компетентно ориентированной программы подготовки бакалавров и специалистов в технических вузах, развитию и совершенствованию исследовательской деятельности студентов, основополагающих умственных действий (анализ, синтез, обобщение), формированию базовых умений исследовательской деятельности – умений иноязычного профессионально ориентированного чтения. Это подтверждается высказыванием основоположника метода проектов, американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи о том, что главная задача преподавателя при организации проектной деятельности учащихся заключается в приспособлении учебного материала «для питания мысли. Таким образом, мышление становится творческим, научным» [1, с. 44].

Типологией метода проектов занимались методисты Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, Л. И. Палаева, Н. Ф. Коряковцева, С. В. Титова, В. В. Черных, Е. Д. Пахмутова, М. А. Мосина, О. Л. Мохова. Исследователи выделяют различные виды и типы проектов, но наиболее известная типология была создана Е. С. Полат. Основными критериями деления проектов в данной типологии являются доминирующий вид деятельности, предметно-содержательная область, характер координации проекта, характер контактов, количество участников проекта, продолжительность выполнения. Согласно доминирующему виду деятельности проекты подразделяются на следующие типы: исследовательские, творческие, игровые, практико-ориентированные (прикладные), ознакомительно-ориентировочные (информационные).

Исследовательские проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования для всех участников, социальной значимости, соответствующих методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов. Эти проекты полностью подчинены логике исследования и имеют структуру, приближенную к подлинному научному исследованию или полностью совпадающую с ним. Этот тип проектов предполагает аргументацию актуальности взятой для исследования темы, формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта, обозначение задач исследования в последовательности принятой логики, определение методов ис-

следования, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы, разработку путей ее решения, обсуждение полученных результатов, выводы, оформление результатов исследования, обозначение новых проблем для дальнейшего развития исследования [10, с. 71].

Среди исследовательских проектов методисты выделяют лингвистические проекты, типологическим признаком которых является практическое овладение языком. С их помощью возможно организовать исследовательскую деятельность студентов по овладению системой языка (формирование языковых навыков, речевых умений), а также деятельность, связанную с лингвистическими знаниями, например, создание словарей, тезауруса. Это говорит о том, что при обучении иностранному языку на основе проектной деятельности на первом этапе рационально использовать языковые (лингвистические) проекты, где доминирующим видом является исследовательская поисковая деятельность.

Описывая исследовательские проекты, Л. И. Палаева отмечает, что они носят теоретический или экспериментальный характер. Каждый исследовательский проект содержит реферативную часть, научность которой задается определенными параметрами, разработанными в дидактике. Результатом проекта становится продукт, который может быть полезен с практической или информационной точки зрения. Участие в проекте совершенствует умения во всех видах речевой деятельности: во время обсуждения – говорение и аудирование, во время поиска материалов – чтение, оформления – письмо [9, с. 125].

В каждом исследовательском проекте для создания реферативной части требуются сформированные умения чтения. В своем исследовании И. Л. Палаева доказывает, что формирование и совершенствование техники чтения в процессе выполнения проекта неразрывно связано с работой над чтением как коммуникативным умением и предусматривает овладение тремя видами чтения – изучающим, ознакомительным и просмотровым.

Однако основной дидактической ценностью проекта является «использование самостоятельной проектировочной деятельности учащихся как основного средства их профессионального развития, формирования их профессиональных компетенций» [7, с. 14]. Проектную деятельность автор описывает как проблемную, исследовательскую, конструктивную, требующую умений размышлять, сопоставлять разные точки зрения и формировать свою. Работа над проектом предполагает выполнение цепоч-

ки действий, включающих проблематизацию, целеполагание, планирование, разработку, самоанализ и рефлексию, что позволяет учащимся осваивать все компоненты учебной деятельности, развивать необходимые для выполнения проекта исследовательские умения, формирует способность мыслить нестандартно, нестереотипно. Среди исследовательских умений М. А. Мосина выделяет следующие: самостоятельно находить недостающую информацию; пользоваться различными видами литературы (справочниками, учебниками, пособиями, ресурсами интернет-сети и др.), находить несколько вариантов решения проблемы, экспериментировать, обобщать. Исследовательский тип проекта, согласно классификации автора, направлен на изучение определенного вопроса, связанного с жизнью страны изучаемого языка в сопоставлении с жизнью своего города, края, региона, страны и оформляются в виде реферата, веб-сайта, веб-квеста и т. п.

Автор отмечает, что на практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов: исследовательские, информационные, творческие. Каждый тип проекта имеет свой вид координации, сроки исполнения, количество участников. Поэтому, разрабатывая проект, важно иметь в виду признаки и характерные особенности каждого из проектов [7, с. 21].

Обучение самостоятельной работе при выполнении проекта предполагает работу с большими объемами информации, что невозможно без умений чтения. С. А. Резцова разработала методику, направленную на формирование умений самостоятельной работы с источниками информации при работе над исследовательским страноведческим проектом и системы упражнений. Данные умения включают в себя навыки гибкого чтения, под которыми автор понимает быстрый просмотр большого количества источников и критическое осмысление прочитанного. В своей работе С. А. Резцова рассматривает дидактические условия формирования навыков гибкого чтения и разрабатывает различные виды и стратегии чтения в соответствии с целями и условиями деятельности [11]. Однако автор не использует модели гибкого иноязычного профессионального чтения, разработанные Л. П. Раскопиной с целью формирования умений гибкого иноязычного профессионально ориентированного чтения [12]. Это создает необходимость проведения исследования в данном направлении.

Л. Ю. Минакова использовала профессионально ориентированные проекты с целью обучения иноязычному дискурсу студентов естественных специальностей как средства, необходимого для работы с ин-

формацией профессионального исследовательского характера. Иноязычный профессиональный дискурс находит свою реализацию в деловой беседе, дискуссии, полемике, докладе, сообщении, рецензии, научной статье, тезисах. Суть дискурса, направленного на изложение научных изысканий, заключается в продукте речемыслительной деятельности и в данном исследовании реализуется на основе групповых и индивидуальных профессионально направленных исследовательских проектов. Деятельность в рамках проекта способствует формированию: лингвистической компетенции, так как студенты работают с аутентичными текстами и изучают профессиональную терминологию: инструментальную компетенцию (сбор и анализ информации); общенаучную компетенцию (выдвижение гипотез, выводов, заключений). Исследователь считает, что в ходе работы у студентов происходит развитие умений интерпретировать различные виды информации и эффективно восполнять недостающие ее блоки [6].

С целью дифференцированного обучения иноязычному профессионально ориентированному чтению О. Л. Мохова использует профессионально ориентированные междисциплинарные проекты следующих типов: **реферативные, реферативно-аналитические, информационно-исследовательские, конструкторские (дизайнерские)** [8, с. 91]. Данные типы проектов и проектных заданий отличаются по уровню сложности и предлагаются студентам с учетом их разноуровневой подготовки по иностранному языку. Для обучения профессионально ориентированному чтению исследователь предлагает дифференцированное использование типов проектных заданий в трех выделенных ею моделях. Каждая модель – учебная программа – основана на проектах разного типа, разного уровня сложности, что помогает студентам создать собственные стратегии чтения и обработки информации, построить собственную программу чтения, при которой можно регулировать режим работы. Таким образом, выполнение заданий с помощью внешней дифференциации, созданной преподавателем на основе проектов разного уровня сложности, обеспечивает внутреннюю дифференциацию студентов или автономную учебную деятельность студента в области овладения чтением.

Проведенный теоретический анализ разработанности проблемы исследовательских проектов позволил сделать вывод о том, что исследовательские проекты используются в обучении иностранному языку с целью формирования умений чтения. Однако исследователями не была создана типология исследовательских проектов, направ-

ленных на формирование умений гибкого иноязычного профессионально ориентированного чтения с помощью разработанных моделей гибкого чтения.

В заключение следует отметить, что среди исследовательских проектов часто предлагаются **информационно-исследовательские проекты** (Н. Ф. Коряковцева, А. Ю. Симонова, О. Л. Мохова, В. П. Белогрудова, М. А. Мосина), **исследовательско-поисковые проекты** (М. Ю. Бухаркина), **аналитические и реферативно-аналитические** (О. Л. Мохова), **профессионально ориентированные исследовательские проекты** (Л. Ю. Минакова, С. А. Резцова, О. Л. Мохова), **практико-ориентированные исследовательские проекты** (В. В. Черных).

Анализ работ по исследовательской проектной деятельности и существующего опыта позволил выделить следующие три группы исследовательских проектов:

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. Н. М. Никольской; ред. Ю. С. Рассказова. М. : Лабиринт, 1999.
2. Зимняя И. А. и др. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008.
3. Зимняя И. А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991.
5. Леонтович А. В. Пособие по разработке методической карты по организации исследовательской работы школьников. М., 2003.
6. Минакова Л. Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов естественных специальностей с использованием профессионально ориентированных проектов : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Томск, 2013.
7. Мосина М. А. Проектные технологии обучения иностранным языкам : монография / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010.
8. Мохова О. Л. Дифференцированное обучение профессионально ориентированному чтению : дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
9. Палаева Л. И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе. На материале английского языка : дисс. ... канд. пед. наук. М., 2005.
10. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. М. : Академия, 2002.
11. Резцова С. А. Обучение самостоятельной работе с источниками информации на основе метода проектов в курсе страноведения (для студентов языкового вуза на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
12. Серова Т. С., Раскопина Л. П. Деловая межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности специалиста // Вестник Пермского национального исслед. политехнич. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. № 5(36). 2011.
13. Серова Т. С. Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов // Вестник Пермского национального исслед. политехнич. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь, 2013. № 7(49). С. 3–12.

1) учебные проблемно обусловленные лингвистические (языковые: лексические, лексико-грамматические; структура, синтаксис и композиция текста и др.);

2) проблемно обусловленные информационно-когнитивные (аналитико-обобщающие, реферативно-переводческие и др.);

3) проблемно обусловленные информационно-коммуникативные.

Выделение типов исследовательских проектов было осуществлено с целью формирования умений гибкого иноязычного профессионально ориентированного чтения на основе моделей гибкого чтения. Развитие данных умений является условием осуществления речевой деятельности профессионально ориентированного чтения будущих специалистов и эффективности учебной и научно-исследовательской деятельности студентов.

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

УДК 37.016:51  
ББК В1р

ГСНТИ 14.35.01, 14.35.09

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Сидоров Валерий Евгеньевич,**

доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой физики и математического моделирования, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: sidorov@uspu.ru

### **Матвеева Елена Петровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и математического моделирования, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: melena1207@yandex.ru

## **ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** вводный курс; элементарная математика; программа курса; адаптация первокурсников; учебный портал.

**АННОТАЦИЯ.** Обосновывается необходимость и возможность введения курса элементарной математики для студентов нематематических специальностей педагогического университета. Целью курса является активизация и развитие математического аппарата, формирование естественнонаучной картины мира. Раскрываются особенности содержания, предлагается тематика лекций и практических занятий на основе опыта ведения курса. Акцентируется внимание на реализации курса через учебный портал учебного заведения.

### **Sidorov Valery Evgenievich,**

Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of Department of Physics and Mathematical Modelling, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Matveyeva Elena Petrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Physics and Mathematical Modelling, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **EXPERIENCE OF TEACHING ELEMENTARY MATHEMATICS TO STUDENTS OF NONMATHEMATICAL SPECIALTIES AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**KEY WORDS:** basic course; elementary mathematics; course content; adaptation of first-year students; educational portal.

**ABSTRACT.** The necessity and possibility of introducing a course of elementary mathematics for students of nonmathematical specialties in a pedagogical university is discussed in the article. The aim of the course is the improvement and development of the mathematical apparatus and formation of a natural-science picture of the world. Basing on the experience of course teaching, the peculiarities of the content are described and the topics of lectures and workshops are given. The implementation of the course through the learning portal of Ural State Pedagogical University is suggested.

Н егоготовность выпускников средних образовательных школ к освоению программ высшего профессионального образования все еще остается актуальной проблемой, несмотря на изменение парадигмы образования. Отметим лишь некоторые факты, подтверждающие это. Во-первых, бывшие абитуриенты, ставшие студентами института, не отличаются высокой математической подготовкой. Преподаватели отмечают их слабое владение математическим инструментарием, отрицательную реакцию на использование символьных записей, недооценивание логической составляющей алгоритма и необходимости составления алгоритмов как математических моделей. Все это свидетельствует о недостаточном развитии абстрактного мышления для овладения математическим методом познания.

Во-вторых, отдельные темы школьного курса оказываются усвоенными бывшими школьниками в разной степени. В результате у студента нарушается семантическая сеть понятий, являющаяся основой «для формирования новых когнитивных схем, расширяющих возможности ученика адекватно реагировать на разнообразные виды информации» [1]. Это приводит к реакции типа «я не могу это понять» и, как следствие, к падению познавательного интереса у студента.

В-третьих, некоторые необходимые в дальнейшем темы, такие как «Числовые последовательности», «Множества», «Интегрирование», «Графики уравнений и неравенств с двумя переменными», вообще не рассматриваются во многих школах в связи с отсутствием заданий по ним в тестах ЕГЭ.

В-четвертых, развитие самостоятельности в познании зависит от того, насколько усваиваемая деятельность востребована в дальнейшей деятельности субъекта. Имеется в виду тот факт, что некоторые алгоритмы, правила и т. д. могут быть поняты студентом, но не включены в личную систему практического использования, что приводит к их формальному запоминанию и в итоге к быстрому забыванию.

В-пятых, курсы математических и естественнонаучных дисциплин, изучаемые в дальнейшем, воспринимаются студентами как отдельные и мало связанные между собой. Это обедняет представления о научной картине мира в целом и развитии математических теорий в частности.

Одним из возможных вариантов решения вышеизложенной проблемы является введение несколько лет назад на физическом факультете (ныне Институт физики, технологии и экономики) Уральского государственного педагогического университета курса под названием «Научные основы элементарной математики».

Исключительная важность этого курса проявляется в его задаче – *активизировать* имеющийся у студента математический аппарат, необходимый для изучения курсов математики, физики и предметов специальной подготовки студентов. Заявленные в институте направления подготовки можно отнести к нематематическим, но требующим наличия у студентов абстрактного и критического мышления, достаточного опыта работы с математическими структурами и теоретической информатикой.

Наконец, ориентируясь на современные ФГОС подготовки бакалавров, обозначивших общие компетенции, отметим перспективность использования данной дисциплины в овладении общекультурными компетенциями [7], что является актуальным для подготовки будущего выпускника вуза.

**Возможность реализации.** Данная дисциплина реализуется в первом семестре первого курса в виде лекций, практических занятий, самостоятельных и контрольных работ. Расставим акценты в содержании лекций.

Экскурс в период элементарной математики (периоды развития математики приводятся по А. Н. Колмогорову [4]) позволяет показать возникновение практически всех теорий и их взаимосвязь, проследить формирование математического метода познания, который сегодня используется не только в математических теориях, но и практически в каждой научной дисциплине.

В лекционную часть курса следует включить исторические сведения о формировании отдельных понятий, теорий и их обоснования. Акцент на становлении мате-

матической идеи от ее рождения, формирования в виде некоторой теории, к применению в других теориях и решению практических задач развивает у студента способность к инновациям (пентабазис В. А. Ганзена [3]). Это ведет к адаптации бывшего абитуриента к условиям обучения в вузе, а в дальнейшем – к нововведениям в различных сферах его профессиональной деятельности.

Поскольку курс вводный, то перед преподавателем не ставится цель последовательного и точного изложения всего теоретического материала. Чтобы сохранить интерес к теории, не стоит вводить незнакомые термины без необходимости, но важно не потерять суть, искать баланс между точностью и образностью изложения материала. Здесь как нигде уместны слова В. Босса: «Как анекдот чашнет без недосказанности, так и математическое рассуждение блекнет под грузом скучных замечаний и реверансов... Жаждешь непонимания – объясняй подробнее» [2]. С этой целью при подготовке занятий, кроме общепринятой учебной литературы, следует использовать книги (например, [2, 5, 6]), в которых, по словам С. П. Курдюмова, «при всей кажущейся нестрогости изложения в основе лежит строгая логика предмета» [5].

Практические занятия – основная часть курса, поскольку позволяют студенту приобрести опыт использования алгоритмов в различных ситуациях, ввести необходимые действия в собственную систему деятельности, осознать собственный уровень владения теорией.

Для обеспечения преемственности математического образования одним из необходимых требований к содержанию курса является использование задач, основанных на школьном учебном материале базового и углубленного уровней. С одной стороны, это отрицательный момент, так как снижается мотивация к учебной деятельности. С другой стороны, это дает возможность организовать практическую деятельность студентов как самостоятельную и познавательную в смысле систематизации и обобщения знаний и опыта.

Успешность самостоятельной работы в рамках данного курса призваны обеспечить система дифференцированных заданий двух-трех уровней сложности, индивидуальная и групповая работа с заданиями, содержащими ошибочные действия, самостоятельное применение алгоритмов, изложенных в лекциях, использование математических заданий с элементами логики. Таким образом, цель практических занятий – освоение форм самостоятельной познавательной деятельности через знакомое содержание.



Текущий контроль усвоения материала представляет собой пять коротких вопросов (формулы, термины и т. д.), ответы на которые студент должен дать в результате прослушивания лекции, либо самостоятельной подготовки. Текущий контроль проводится в письменном виде в начале каждой лекции в течение 5 минут.

Необходимый дифференцированный индивидуальный подход в освоении курса осуществим на основе *асинхронной* организации учебного процесса. «Свободное» продвижение по курсу реализуется за счет создания курса на учебном портале УрГПУ (<http://e-portal.uspu.ru/portal>). В «Ресурсах» курса можно выложить не только лекции в текстовом виде или в формате презентаций, но и дать ссылки на литературу, имеющую разный уровень сложности. Разнообразие заданий варьируется от нулевого уровня освоения алгоритмов до продвинутого, что позволяет выявлять студентов как нуждающихся в помощи, так и способных к участию в олимпиадах. На портале в отличие от бумажного варианта преподаватель может изменять сборник заданий и методиче-

ских рекомендаций в зависимости от потребностей обучения. Задания «открываются» постепенно и/или находятся в постоянном доступе. В личном журнале студент видит свою траекторию освоения курса, недоступную другим студентам (что является важным в психологическом плане). В форуме можно предлагать задачи различного уровня сложности и их решения. Наличие чата позволяет преподавателю быстрее реагировать на вопросы студентов, а самим студентам использовать уже привычные для них формы общения и познания.

При подобной организации учебного процесса студенты получают возможность познавательного и психологически комфортного прохождения курса. Основная проблема возникает у преподавателя с наличием времени и поиском баланса между коллективным и самостоятельным изучением тем.

**Содержание.** Остановимся на содержании лекций и практических занятий курса «Научные основы элементарной математики». Наиболее востребованными, с нашей точки зрения, являются следующие темы (таблица 1).

Таблица 1.

**Содержание лекций и практических занятий курса  
«Научные основы элементарной математики»**

Тематика лекций	Содержание*
Элементарная математика	Элементарная математика, ее место в истории математики. Особенности математического метода (2-5%).
Элементы теории множеств и математической логики	Элементы теории множеств (способы задания, основные операции на множествах). Парадоксы, связанные с бесконечными множествами. Элементы логики (общие утверждения и утверждения о существовании, их отрицание, кванторы) (2-5%).
Элементы теории чисел	Развитие понятия числа. Понятие действительного числа. Операции и свойства. Арифметический корень и его свойства. Простейшие преобразования иррациональных выражений. Алгебраическая форма записи комплексных чисел. <i>Здесь следует обратить внимание на аксиомы Пеано, расширение и обоснование абстракции «число»</i> (10-15%).
Многочлены	Многочлены. Методы разложения на множители (в том числе выделение полного квадрата, деление многочлена на многочлен). Теорема Безу. Схема Горнера. Алгебраические дроби. Разложение алгебраических дробей на простейшие (10-15%).
Последовательности	Последовательности. Последовательности в истории математики (числа Фибоначчи, фигурные числа, физические константы). Арифметические и геометрические прогрессии. Сумма бесконечно убывающей геометрической прогрессии. <i>Здесь следует показать необходимость доказательства формулы общего члена методом математической индукции</i> (5-10%).
Элементы теории функций	Общие свойства функций. Графики и свойства элементарных функций (линейной, степенной, показательной, логарифмической). Обратные функции. Свойства логарифмов. Преобразование графиков функций (сжатие, растяжение, отображение, модуль). Тригонометрические функции и обратные к ним. Их графики и свойства. Некоторые тригонометрические формулы (20-30%).
Основы дифференциального и интегрального исчисления	История дифференциального и интегрального исчислений. Исторические задачи оптимизации. Вклад Ньютона и Лейбница. Основные таблицы производных и интегралов. Площадь криволинейной трапеции (20-30%).
Векторный и координатный методы решения задач	Векторы. Действия с векторами. Векторный и координатный методы решения задач (2-5%).
Уравнение линии	Уравнение линии. Уравнение прямой, окружности, параболы, гиперболы, эллипса. Геометрическое место точек, заданное системой уравнений и равенств (2-5%).

\* В скобках указана доля данной темы в общем объеме курса

### Темы практических занятий

1. Выражения, содержащие степени, корни, тригонометрические функции.

2. Многочлены. Схема Горнера. Некоторые способы разложения многочлена на множители. Разложение алгебраических дробей на простейшие.

3. Последовательности. Общая формула, монотонность. Бесконечно убывающая геометрическая прогрессия. Логарифмы как соответствие арифметической и геометрической прогрессий.

4. Функции. Элементарные функции и их свойства. Движения графиков функций.

5. Задачи, приводящие к появлению производных. Производная функции одной переменной. Простая таблица производных, производная сложной функции.

6. Функции. Неопределенный интеграл (простое табличное интегрирование). Определенный интеграл (площадь плоской фигуры).

7. Множества. Диаграммы Эйлера-Венна. Область определения функции.

8. Построение графиков уравнений и неравенств с двумя переменными.

9. Векторный и координатный методы решения задач.

В заключение отметим, что одной из главных задач студента-первокурсника является его интеллектуальная адаптация к новым условиям обучения. Даже студентам с невысокой готовностью к обучению в вузе поневоле приходится повышать свой математический уровень. Такую возможность предоставляет курс «Научные основы элементарной математики». Организованный вышеизложенным способом, он способствует развитию у студентов абстрактного и критического мышления, познавательной самостоятельности, приобретению опыта работы с математическими структурами и теоретической информацией. Наш десятилетний опыт ведения этого курса позволяет на сегодняшний день рекомендовать данную дисциплину к включению в рабочие учебные планы всех естественнонаучных и технических специальностей вузов.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория. М. : Педагогический поиск, 2004.
2. Босс В. Интуиция и математика. Изд. 3-е, испр. и доп. М. : ЛКИ, 2008.
3. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984.
4. Колмогоров А. Н. Математика в ее историческом развитии / Под ред. В. А. Успенского. М. : Наука, 1991.
5. Попов Ю. П., Пухначев Ю. В. Математика в образах. М. : Знание, 1989.
6. Пухначев Ю., Попов Ю. Математика без формул. М. : Либроком, 2011.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр")». URL: <http://www.fgosvo.ru/>.

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

**Черненко Александр Владимирович,**

старший преподаватель, кафедра финансов, менеджмента и администрирования, Кировоградский институт развития человека «Украина»; аспирант, Кировоградская летная академия Национального авиационного университета; 25005, Украина, г. Кировоград, ул. Добровольского, д. 1; e-mail: Chernenko\_O.V.fp@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ  
МОЛОДЫХ МЕНЕДЖЕРОВ ТОРГОВЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная адаптация; менеджер торговой организации; уровни адаптации; негативные факторы; педагогические условия.

**АННОТАЦИЯ.** Исследована проблема профессиональной адаптации молодых менеджеров торговых организаций к профессиональной деятельности. Проанализированы уровни адаптации и негативные факторы, влияющие на процесс адаптации менеджеров. Разработаны педагогические условия, способствующие профессиональной адаптации менеджеров торговых организаций.

**Chernenko Alexander Vladimirovich,**

Senior Lecturer, Department of Finance, Management and Administration, Kirovograd Institute of Human Development «Ukraine»; Post-graduate Student, Kirovograd Flight Academy of National Aviation University; Kirovograd, Ukraine.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS AND FEATURES OF PROFESSIONAL ADAPTATION  
OF YOUNG MANAGERS OF TRADING ORGANIZATIONS**

**KEY WORDS:** professional adaptation; manager of the trading organization; the levels of adaptation; negative factors; pedagogical conditions.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of professional adaptation of young managers of trading organizations to profession. The levels of adaptation and negative factors affecting the adaptation process of managers have been analyzed. Pedagogical conditions that promote professional adaptation managers of trading organizations have been explained.

**Р**азвитие рыночной экономики обусловило рост торговли, появилась необходимость в применении новых подходов к организации и управлению торговыми операциями на предприятиях.

По данным американского Бюро статистики труда (The U. S. Bureau of Labor Statistics), до 2018 года ожидается рост числа вакансий для административных и управленческих сотрудников от 5 до 28%. В 2012 году количество специалистов, работающих в торговле, достигло 15,4 млн. человек [16, с. 340]. Результаты статистических данных государственной службы занятости Украины за период 2010-2014 гг. свидетельствуют о том, что спрос со стороны работодателей на менеджеров и работников сферы торговли составил 12%. Однако в условиях отраслевых реформ в Украине, когда динамично меняется рынок труда и развивается торговля, особое значение приобретает профессиональная адаптация к работе молодых специалистов.

Особенно остро проблема адаптации проявляется в недостаточной практической подготовке менеджеров, неумении применять полученные знания на практике при решении профессиональных задач, отсутствии навыков работы в коллективе. В учебных заведениях необходимо создать усло-

вия, способствующие профессиональной адаптации будущих менеджеров торговых организаций к трудовой деятельности.

В связи со всем этим предъявляются новые требования к подготовке специалистов, профессиональная деятельность которых связана со сферой торговли [6, с. 3].

В своих трудах А. М. Галус, Д. Ю. Мамаев, В. А. Фрицок изучали профессиональную адаптацию студентов на этапе учебной подготовки; трудовую адаптацию молодых специалистов исследовали Н. В. Гелич, М. С. Корольчук, А. А. Реан. Менеджмент и управление в торговле изучали А. Н. Буров, Д. Джоббер, В. Ф. Егоров, С. Ребрик, С. Хлуднева, Р. А. Шнаппауф и др. Профессиональную адаптацию работников торговли исследовали Н. А. Александрова, Д. И. Глик, Е. Пивень, В. Ярных. Научных трудов, касающихся профессиональной адаптации молодых руководителей предприятий (Н. Андреева, Г. С. Никифоров) и менеджеров торговых организаций (Р. Луквич, М. Макгалли), крайне мало, что свидетельствует о недостаточности изучения данной проблемы. Особенности обучения менеджеров исследовали Б. Саркисян, Е. П. Шейко. Педагогические условия профессиональной подготовки студентов-менеджеров изучали Л. А. Северова,

Г. А. Чередниченко. Однако научных трудов, касающихся педагогических условий профессиональной адаптации менеджеров торговых организаций, мы не нашли, что свидетельствует об актуальности исследуемой нами проблемы.

**Цель нашего исследования** – выявление педагогических условий, способствующих профессиональной адаптации молодых менеджеров торговых организаций.

Сегодня одним из важных аспектов эффективного управления персоналом является быстрая и оптимальная адаптация новых сотрудников на рабочем месте, быстрая ориентация в специфике работы, в обычаях и действующих правилах [4]. Готовность к трудовой адаптации у молодых менеджеров определяется их мотивацией к профессиональной деятельности, способностью к самостоятельной работе, а также соотношением уровня знаний, умений и навыков с условиями быстрой интеграции молодых специалистов в работу торговых предприятий.

Торговый менеджмент представляет собой процесс управления всеми основными аспектами деятельности торгового предприятия [6, с. 76]. Менеджер торговой организации – это специалист по организации работы торгового предприятия, который рационально и эффективно использует имеющиеся материальные, трудовые и финансовые ресурсы для получения прибыли от продажи товаров.

Как отмечает А. М. Залевская, сущность адаптации проявляется в том, что человек должен приспосабливаться к новым задачам, социальным ожиданиям и новым общественным отношениям с коллегами [18, с. 161-162]. Мы понимаем профессиональную адаптацию менеджера как поэтапный процесс вхождения в профессию, саморазвитие, достижение управленческого мастерства на основе приобретения новых знаний, умений, навыков.

Трудность профессиональной адаптации молодых менеджеров торговых организаций проявляется в следующем: сложность перехода от учебы к практической деятельности в торговой компании, жесткая дисциплина, финансовая и материальная ответственность руководящей деятельности, отсутствие навыков управления людьми, частые командировки, конкуренция на рынке труда и высокие требования работодателей, страх потерять первое рабочее место. Все вышесказанное можно отнести к факторам профессиональной адаптации, которые яв-

ляются источниками стресса у выпускников. От успешности учета этих факторов зависит и успех трудовой адаптации молодых руководителей в торговых компаниях.

Составляющие элементы профессиональной адаптации менеджеров:

- 1) адаптация к содержанию деятельности,
- 2) адаптация к условиям деятельности,
- 3) адаптация к трудовому коллективу,
- 4) адаптация к отношениям с руководством,
- 5) включение менеджера в процессы саморазвития.

Следующим этапом нашего исследования является оценка уровня адаптации будущих менеджеров к профессиональной деятельности. Уровень профессиональной адаптации показывает, насколько успешно молодой менеджер приспособился к условиям работы в торговой компании. Нами была разработана специальная анкета, а для расчетов использована методика оценки уровня социально-психологической адаптации работников предприятия Р. Х. Исмаилова. Участие в анкетировании приняли 156 респондентов. Результаты показаны в таблице 1.

Уровни адаптации студентов-менеджеров к условиям работы в торговых организациях оценивались следующим образом:

- от 0 до 10 баллов – дезадаптация (до 25%);
- от 11 до 20 баллов – низкий уровень адаптации (26-50%);
- от 21 до 30 баллов – средний уровень адаптации (51-75%);
- от 31 до 40 баллов – высокий уровень адаптации (76-100%).

Дезадаптация – это нарушение процесса приспособления менеджера к социальному окружению и условиям работы в торговой организации. Низкий и средний уровни адаптации свидетельствуют о частичной (неполной) профессиональной адаптации менеджера, а также о том, что процесс трудовой адаптации еще продолжается. Высокий уровень адаптации отражает результат полной адаптации менеджера к социальной группе и условиям работы в торговой организации.

Уровни профессиональной адаптации к условиям работы в торговых компаниях оценивались на тех предприятиях г. Кирова, где студенты-менеджеры проходят учебную, производственную и преддипломную практику: ООО «Копилка», ООО «АТБ-маркет», ПАО «Фуршет».

Таблица 1.

**Результаты анкетирования студентов-менеджеров для определения уровней профессиональной адаптации к условиям работы в торговых организациях**

№	Уровень адаптации респондентов	Респонденты		Среднее арифметическое значение суммы баллов	Максимальная сумма баллов
		Количество	%		
1.	Деадаптация	10	6,4	9,1	10
2.	Низкий	86	55,1	16,4	20
3.	Средний	42	26,9	25,5	30
4.	Высокий	18	11,5	35	40

Анализируя таблицу 1, мы видим, что у 10 респондентов (6,4%) проявилась дезадаптация, а большинство респондентов – 86 человек (55,1%) имеют низкий уровень адаптации, 42 чел. (26,9%) имеют средний уровень, и только у 18 (11,5%) из 156 респондентов – высокий уровень адаптации. Такой результат свидетельствует о сложности прохождения студентами-менеджерами профессиональной адаптации.

На основе метода В. А. Ядова проведем определение и оценку факторов, влияющих на профессиональную адаптацию менеджеров.

Оценка респондентами (студентами I, II, III, IV курсов) значимости факторов влияния на адаптацию представлена в таблице 2, а соотношение влияния факторов на профессиональную адаптацию будущих менеджеров торговых организаций на рисунке 1.

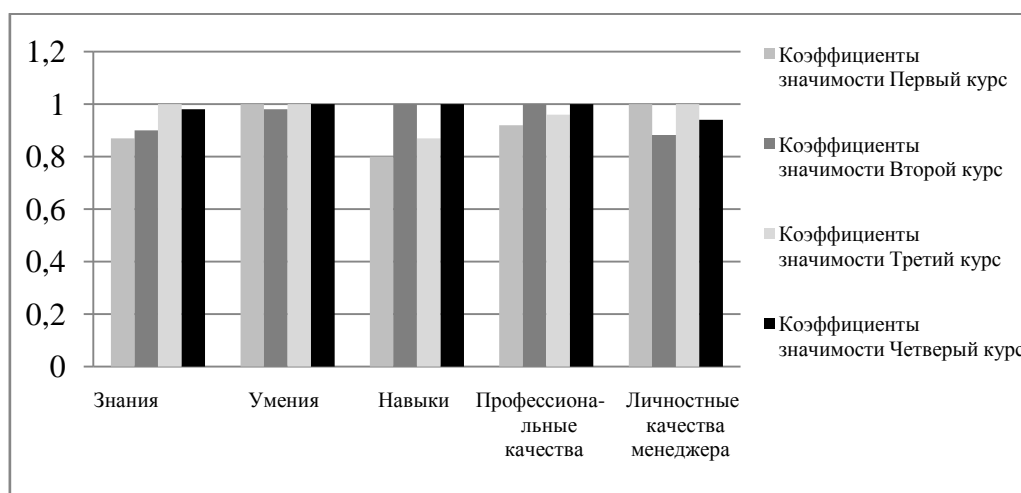
Таблица 2.

**Оценка респондентами значимости факторов, влияющих на профессиональную адаптацию**

№	Факторы, влияющие на профессиональную адаптацию	Коэффициенты значимости			
		I курс	II курс	III курс	IV курс
1.	Знания	0,87	0,9	1	0,98
2.	Высокая заработная плата	0,54	0,64	0,6	0,62
3.	Навыки	0,8	1	0,87	1
4.	Работа соответствует моему характеру	0,2	0,28	0,28	0,23
5.	Умения	1	0,98	1	1
6.	Престижность профессии	0,7	0,76	0,78	0,7
7.	Профессиональные качества менеджера	0,92	1	0,96	1
8.	Возможности саморазвития	0,54	0,64	0,87	0,62
9.	Личностные качества менеджера	1	0,88	1	0,94
10.	Работа соответствует моим способностям	0,42	0,36	0,54	0,6

Как видно из таблицы 2, наиболее значимыми для респондентов оказались такие факторы, которые влияют на их адаптацию:

знания, умения, навыки, профессиональные и личностные качества.



**Рис. 1. Диаграмма соотношения влияния факторов на профессиональную адаптацию будущих менеджеров торговых организаций**

Мы считаем, что главной задачей вузов экономического направления, которые готовят менеджеров, является, с одной стороны, качественная учебная подготовка (знания, умения и навыки), а с другой стороны – создание и внедрение педагогических условий, способствующих профессиональной адаптации студентов к будущей работе.

Рассмотрим подробнее такое понятие, как «педагогические условия». А. Я. Найн понимает педагогические условия как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [3, с. 44-49]. Н. М. Жукович-Дородных [1] под педагогическими условиями профессиональной подготовки студентов экономических специальностей понимает совокупность внешних и внутренних факторов учебно-воспитательного процесса, от реализации которых зависит уровень формирования профессиональных умений будущих специалистов. Педагогические условия профессиональной адаптации были раскрыты в диссертационных работах Л. А. Северовой, Н. В. Цегельной, Н. М. Шмидт.

Под педагогическими условиями профессиональной адаптации менеджеров торговых организаций мы понимаем совокупность таких форм и методов обучения, педагогических технологий и элементов образовательной среды вуза, которые направлены на качественную профессиональную подготовку студентов-менеджеров к условиям работы в торговых организациях путем приобретения ими профессиональных знаний, управленческих умений и навыков.

*Выделим педагогические условия, которые будут способствовать процессу профессиональной адаптации менеджеров торговых организаций.*

1. *Организация личностно ориентированного обучения.* Целью обучения должна стать сама личность, ее потребности и возможности. В этом случае содержание образования направлено на развитие мыслительных, коммуникативных, творческих и других универсальных культурно-исторических способностей человека, а также способности к самоорганизации, на выработку умения самостоятельно находить решения профессиональных, жизненных проблем, на расширение мотивационно-ценностной сферы личности [2, с. 245].

2. *Направление учебно-воспитательного процесса студентов на приобретение профессиональных качеств, необходимых для управленческой деятельности, развитие профессионального поведения, мотивации к труду.* Организовать такое обучение можно путем включения соответствующих

содержательных модулей и тем практических занятий (которые раскрывают особенности трудовой адаптации) в цикл профессионально ориентированных дисциплин для студентов-менеджеров.

3. *Организация профессиональной подготовки на основе профессионального общения.* В торговом бизнесе важное значение имеет коммуникативная компетентность менеджера. Умение вести переговоры с деловыми партнерами, договариваться о поставках товаров, убедить покупателя совершить покупку – все это должен делать торговый менеджер.

4. *Организация обучения на основе интерактивных методов.* Деловая игра – средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности [7]. Мозговой штурм – метод решения проблемы, при котором участникам обсуждения предлагают высказать как можно большее количество вариантов решения проблемы. Затем из общего числа предложенных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике [14]. Кейс-метод предусматривает рассмотрение участниками конкретной бизнес-ситуации, которая произошла ранее или существует в деятельности конкретной компании [9, с. 100]. Методы активного обучения, особенно игровые, позволяют объединить прогрессивные теоретические разработки и конкретную производственную практику, обеспечить активную познавательную деятельность студентов [7].

5. *Сочетание теоретического обучения с практической деятельностью в торговой организации.* Эффективно использовать для организации такого обучения технологии обучения, ориентированные на действия. К основным методам обучения в данных технологиях относят обучение в процессе деятельности, обучение на опыте, обсуждение профессиональных ошибок, работа в группах и др. [8, с. 21].

Как справедливо отметила Н. Е. Эрганова [10], для формирования профессиональных умений и навыков содержание производственного обучения должно отражать основные виды работ и логику трудового процесса. Можно проводить практические и семинарские занятия для студентов на торговом предприятии, под наблюдением специалистов.

Рассмотрим навыки, которые должен выработать у себя менеджер торговой организации после прохождения профессиональной адаптации.

Д. А. Веттен и К. С. Камерон [17] выделяют группы навыков менеджера:

– личностные навыки (самосознание, управление стрессами, аналитическое и творческое решение проблем);

– групповые навыки (расширение прав и возможностей, делегирование полномочий, работа в команде);

– межличностные навыки (умение построить отношения с коллегами, достижение влияния, мотивация, управление конфликтами);

– коммуникативные навыки (умение вести переговоры, умение убеждать, общение с деловыми партнерами и клиентами).

Дж. Бимрос и А. Браун [11] выделяют пять карьерных адаптивных компетенций: контроль, любопытство, целеустремленность, уверенность в себе и забота. Навыки менеджмента обычно оцениваются на основе образования, опыта работы и в меньшей степени на основании участия в специальных обучающих программах [5, с. 131].

Успешность адаптации к работе включает в себя восемь аспектов: решение новых или сложных проблем, устранение опасных ситуаций и кризисов, новое обучение (управленческие технологии и процедуры), проявление межличностной адаптации, проявление культурной адаптации, проявление трудовой адаптации, борьба с профессиональным стрессом, преодоление неопределенных и сложных ситуаций [12, с. 491].

Поэтому главная задача вузов, которые готовят менеджеров для торговой отрасли, – научить студентов адаптироваться к работе.

Преимущества качественно проведенного обучения (для отдельных лиц и групп) включают в себя усовершенствование на-

выков, лучшую способность адаптироваться и внедрять инновации, улучшение самоуправления, повышение производительности [15, с. 250].

Р. Нельсон, специалист компании «Oracle Corporation», пишет, что в современной экономике основным активом во всех организациях является человеческий капитал, а качество управления персоналом будет зависеть от успеха трудовой адаптации молодых специалистов [13, с. 27-28].

Результативность педагогических условий профессиональной адаптации проявляется в успешности быстрого прохождения молодыми менеджерами процесса трудовой адаптации в торговой организации.

Таким образом, профессиональная адаптация молодого менеджера является собой поэтапный процесс вхождения в профессию, достижение управленческого мастерства на основе приобретения новых знаний, умений и навыков. Педагогические условия, способствующие процессу профессиональной адаптации молодых менеджеров торговых организаций – организация личностно ориентированного обучения, направление учебно-воспитательного процесса студентов на приобретение необходимых профессиональных качеств управленческой деятельности, организация профессиональной подготовки студентов-менеджеров на основе профессионального общения, организация обучения на основе интерактивных методов, сочетание теоретического обучения с практической деятельностью в торговой организации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Жукович-Дородних Н. М. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівня акредитації // Вісник НТУУ «КПІ» Філософія. Психологія. Педагогіка. К. №3. 2009.
2. Милорадова Н. Г. Психология и педагогика : учеб. по направлению 653500 «Стр-во». М. : Гардарики, 2005.
3. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44-49.
4. Садох О. Построение эффективной системы адаптации торгового персонала розничного магазина // Обучение персонала. 2008. №9 (сентябрь). С. 53-57.
5. Стаут Ларри У. Управление персоналом: настольная книга менеджера / пер. с англ. А. Стативка. М. : Добрая книга, 2007.
6. Царегородцева С. Р., Брезе О. Э. Организация и управление торговых предприятий : учеб. пособие / Кемеровский технологический институт пищевой промышленности. Кемерово, 2004.
7. Чернова К. М. Інноваційні технології у фаховій підготовці майбутніх менеджерів у ВНЗ // Альянс наук: учений – ученому : мат-лы VI Междунар. науч.-практ. web-конф. (25-26 февраля 2011 г.). URL: [http://www.confcontact.com/20110225/pe2\\_chernova.php](http://www.confcontact.com/20110225/pe2_chernova.php).
8. Чуб Е. В. Компетентностный подход в образовании. Современные технологии профессионального обучения, ориентированного на действие : метод. пособие. Новосибирск : ГЦРО, 2009.
9. Чугай О. Ю. Використання активних методів навчання в підготовці менеджерів // Вісник Дніпропетровського аграрного університету. Дніпропетровськ. 2008. №1. С. 100-103.
10. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007.
11. Bimrose J., Brown A., Barnes S.-A., Hughes D. The role of career adaptability in skills supply. UKCES [UK Commission for Employment and Skills]. London : UKCES. 2011.
12. Brown S.D., Lent Robert W. Career development and counseling. Hoboken, New Jersey, U.S.A. : John Wiley & Sons, Inc. 2005.

13. Henson R. 21st Century Human Capital Management : Adapting to the Demands of Change. An HCM Fellow An IHRIM Press Book, Redwood Shores, U.S.A. : Oracle Corporation, April 2009.
14. Sachou M.-E. Innovative Methods of Teaching // The Future of Education : Materials of International conference (Florence, Italy 13-14 June, 2013). Mode access to article: [http://conference.pixel-online.net/foe2013/common/download/Paper\\_pdf/083-ITL13-FP-Sachou-FOE2013.pdf](http://conference.pixel-online.net/foe2013/common/download/Paper_pdf/083-ITL13-FP-Sachou-FOE2013.pdf)
15. Robert M. L., Jackson John H. Human Resource Management Mason, Ohio, U.S.A. : South-Western Cengage Learning, 2011.
16. Robbins S. P., Coulter M. Management. New Jersey, U.S.A. : Prentice Hall, 2012.
17. Whetten D. A., Cameron. K. S. Developing management skills. New Jersey, U.S.A. : Prentice Hall, 2011.
18. Zalewska M. Adaptation to a New Workplace According to Reactivity and Values-Motives Coherence at Work Anna // International journal of occupational safety and ergonomics University of Lodz, Poland. 1997. №3. P. 161-172.

Статью рекомендует канд. пед. наук А. Н. Мехеда.



**Шабунина Наталья Владимировна,**

старший преподаватель, кафедра физики, Институт естественных наук и биомедицины, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова; 163013, г. Архангельск, ул. Полярная, д. 17, к. 193; n.v.shabunina@yandex.ru

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ МОДЕЛИРОВАНИЮ  
ПРИ РЕШЕНИИ СИСТЕМ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** метод моделирования, умения моделирования, курс физики, высшее учебное заведение, система физических задач

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены способы обучения методу моделирования студентов технических вузов при решении систем теоретических задач по общему курсу физики, комбинированных систем задач по физике и задач с техническим содержанием, систем экспериментальных задач на практических занятиях.

**Shabunina Natalia Vladimirovna,**

Senior Lecturer of Department of Physics, Institute of Natural Sciences and Biomedicine, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia.

**TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION THE METHOD  
OF SIMULATION IN SOLVING SYSTEMS OF PHYSICAL PROBLEMS**

**KEY WORDS:** method of simulation; simulation skills; course of physics; institute of higher education; system of physical problems.

**ABSTRACT.** The article deals with the task of teaching students of technical institutes of higher education the method of simulation in solving systems of theoretical problems in the general course of physics, combined systems of problems of physics and problems with technical content and systems of experimental problems at tutorials.

Современное общество и производство, испытывая потребность в компетентных специалистах в различных областях (автоматика, машиностроение, строительство, энергетика, электроника, робототехника и др.), ставит перед высшим профессиональным образованием, в том числе техническим, задачу подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям в соответствии с потребностями общества и государства.

Реформа высшего образования, обусловившая переход к стандартам III поколения, не только привела к появлению двухуровневой системы высшего образования, но и предъявила новые требования к процессу обучения студентов в вузе. В настоящее время в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) выпускник в результате освоения учебной дисциплины должен приобрести знания, владеть умениями, соответствующими направлению подготовки, а также обладать сформированными общекультурными, профессиональными компетенциями и освоить основные виды профессиональной деятельности. Овладение компетенциями и основными видами профессиональной деятельности неразрывно связано с обучением студентов вузов методам научного и учебного познания, одним из которых является метод моделирования.

С одной стороны, обзор направлений подготовки, для которых компетенции в применении основных законов естественнонаучных дисциплин, методов математического анализа и моделирования в рамках теоретического и экспериментального исследований в профессиональной деятельности свидетельствует о том, что при изучении дисциплины «Физика» формируются общекультурные и профессиональные компетенции. С другой стороны, выполнение основных видов профессиональной деятельности инженером неразрывно связано с созданием моделей технического объекта, работой с ними и переносом знаний, полученных в ходе работы с моделью, на реальный технический объект.

Изучение содержания видов классической инженерной деятельности на основе технической, методической, научной литературы позволяет определить, каким образом моделирование включено в элементы инженерной деятельности.

1. Уже в самом начале цикла инженерной деятельности изобретатель начинает работать с мысленной моделью – идеей будущего устройства. В результате некоторого промежутка времени он многократно в умственной деятельности преобразует модель. В итоге изобретатель приходит к прообразу технического устройства, который, в свою очередь, станет моделью для проектировщика и конструктора.

2. «Моделирование – основной технологический процесс проектной деятельности», так как на разных стадиях проектирования востребованы различные модели. Вначале цель проектирования технического устройства нечеткая, расплывчатая – это исходная модель технического устройства. Последующая проектная работа – есть уточнение, конкретизация, детализация этой модели, доведение ее до такой степени информативности, которая позволит изготовить и использовать техническое устройство по назначению [11, с. 173]. Резюмируя, можно утверждать, что умения моделирования являются профессионально значимыми умениями для будущего инженера.

Обучать студентов технических вузов методу моделирования наиболее целесообразно

на практических занятиях по решению физических задач по следующим причинам:

- с одной стороны, решение задач способствует не только закреплению знаний и тренировке в применении изучаемых законов в знакомой и незнакомой ситуации, но и формирует особый стиль умственной деятельности, особый метод изучения дисциплины, что тесным образом связано с методологией научного познания;

- с другой стороны, несмотря на то что при переходе к стандартам III поколения в среднем остается неизменным количество часов, отводимых на естественнонаучный (ЕН) цикл подготовки студентов, произошло сокращение часов на изучение курса физики, увеличение количества часов для проведения практических занятий при подготовке бакалавров (таблица 1).

Таблица 1.

**Сравнение количества часов, отводимых на изучение курса физики для специалитета (С) и бакалавриата (Б)**

Направление подготовки		Количество часов, отводимое на ЕН		Количество часов, отводимое на курс физики	
С	Б	С	Б	С	Б
650800(140100) Теплоэнергетика	140100 Теплоэнергетика и теплотехника	2000	1980-2340	550	360
650900(140200) Электроэнергетика	140400 Электроэнергетика и электротехника	1818	1980-2340	508	522
650600(130400) Горное дело	130400 Горное дело	1930	2700-3060	600	504
650700(130500) Нефтегазовое дело	131000 Нефтегазовое дело	2000	1800-2160	500	396
657900(220300) Автоматизированные технологии и производства	220700 Автоматизация технологических процессов и производств	2050	2340-2700	550	504

Увеличение количества часов, отводимых на практические занятия при подготовке бакалавров, произошло за счет уменьшения времени занятий других типов (лекции, лабораторные работы) в базовой части (БЧ) и дополнения в вариативной части (ВЧ).

Подтверждением этого является распределение часов, приведенное в таблице 2 по разным типам занятий для специалитета и бакалавриата направлений подготовки, указанных в таблице 1.

Таблица 2.

**Распределение количества часов, отводимых на разные типы занятий при изучении курса физики для специалитета (С) и бакалавриата (Б)**

Направление подготовки		Аудиторная работа (кол-во часов)		Лекции (кол-во часов)		Лабораторные работы (кол-во часов)		Практические занятия (кол-во часов)	
С	Б	С	Б	С	Б	С	Б	С	Б
650800 (140100)	140100	272	153 (БЧ)	136	68 (БЧ)	136	85 (БЧ)	-	-
			68 (ВЧ)		17 (ВЧ)		-		51 (ВЧ)
650900 (140200)	140400	254	272 (БЧ)	137	153 (БЧ)	97	68 (БЧ)	20	51 (БЧ)
			35 (ВЧ)		17 (ВЧ)		-		18 (ВЧ)
650600 (130400)	130400	289	252	136	144	153	54	-	54
650700 (130500)	131000	204	198	102	90	60	54	42	54
657900 (220300)	220700	272	255 (БЧ)	136	102 (БЧ)	102	102 (БЧ)	34	51 (БЧ)
			68 (ВЧ)		34 (ВЧ)		17 (ВЧ)		17 (ВЧ)

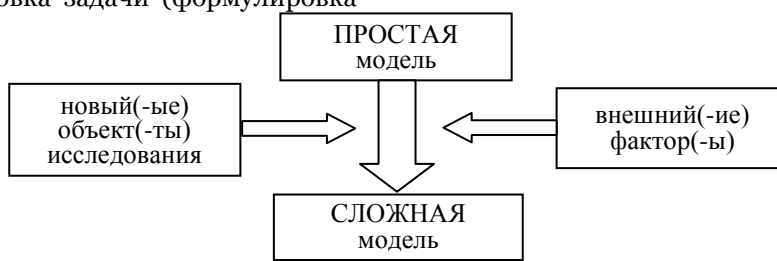
Анализ научной, методической и учебной литературы позволяет найти соответствие этапов решения учебной физической задачи и метода моделирования, этапов решения экспериментальной задачи и метода моделирования, что указывает на возможность формирования у студентов технических вузов умений моделирования при решении физических задач разных типов.

Сложность обучения моделированию студентов при решении конкретной физической задачи заключается в отборе задач, хотя и из огромного количества содержащих все основные этапы метода моделирования, в которых можно было бы проследить изменение модели, изучаемого объекта познания в каждой решаемой задаче. На основе изучения литературы, обобщения педагогического опыта нами выделены следующие этапы моделирования объектов познания: постановка задачи (формулировка

цели, выделение и анализ объекта-оригинала), выбор или построение модели объекта-оригинала, исследование модели, анализ результатов исследования модели, интерпретация знаний, полученных при исследовании модели на объект-оригинал.

Поэтому обучение моделированию целесообразно осуществлять при решении систем физических задач, составление которых основано на использовании принципа перехода от простой модели объекта познания к более сложной модели (рис. 1) путем добавления новых объектов исследования и (или) учета внешних факторов.

Простая модель объекта познания нами определена как модель, свойства которой отражают лишь отдельные свойства объекта познания, а сложная – как модель, свойства которой более приближены к свойствам объекта познания.



**Рис. 1. Переход от простой модели к сложной**

В соответствии с указанным принципом подобраны физические задачи и составлены системы задач трех типов:

- системы теоретических задач по общему курсу физики;
- комбинированные системы задач по физике и задач с техническим содержанием;
- системы экспериментальных задач.

Отличие комбинированной системы теоретических задач по физике и задач с техническим содержанием от системы теоретических задач по курсу общей физики заключается в том, что при решении этой системы изучается конструкция и работа технических устройств, механизмов (например, двигатель внутреннего сгорания, паровая машина, кривошипные ножницы, лебедка, автоматический дозатор и т. п.) на основе физических явлений, закономерностей, законов. Необходимость решения комбинированных систем теоретических

задач обусловлена тесной связью курса общей физики с дисциплинами спецкурсов, изучаемых в технических вузах.

Структура организации практических занятий по решению систем физических задач при изучении курса общей физики в технических вузах, целью которых является обучение студентов моделированию, представлена в таблицах 3 и 4.

Основные познавательные задачи организации практических занятий по решению систем физических задач заключаются:

- в вооружении студентов знаниями о научных основах метода моделирования;
- в обучении основным этапам моделирования в процессе решения систем теоретических и экспериментальных задач;

С целью реализации поставленных задач предлагается выделить три этапа изучения курса физики: подготовительный, обучающий, контрольный.

Таблица 3.

**Подходы к организации практических занятий по обучению студентов технических вузов моделированию объектов познания при решении систем теоретических задач**

<b>Этап изучения курса физики</b>	<b>I подход</b> для групп с малым количеством студентов (порядка 10 человек) и небольшим количеством часов, отводимых на практические занятия (8-18 ч.)	<b>II подход</b> для групп с количеством студентов более 10 человек и достаточным количеством часов, отводимых на практические занятия (18-36 ч.)
<b>ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ</b>	1) ознакомление преподавателя до вводного занятия со студентами с терминологией метода моделирования и организацией проведения практических занятий по формированию умений моделирования при решении систем теоретических задач; 2) ознакомление студентов на вводном занятии преподавателем в форме собеседования с видами инженерной деятельности, общекультурными и профессиональными компетенциями, соответствующими их направлению подготовки, и важностью моделирования в их будущей деятельности инженера.	
<b>ОБУЧАЮЩИЙ</b>	Цель – обучение студентов основным этапам метода моделирования и формирование у них умений моделирования при решении систем теоретических задач. Начало этапа – диагностика уровня сформированности умений моделирования.	
	1) работа преподавателя со студентами по решению систем теоретических задач по теме, изучаемого раздела курса физики, заполнение таблицы 5 для соответствующей системы задач на каждом практическом занятии; 2) самостоятельная работа студентов по решению систем теоретических задач и заполнение таблицы 5 для соответствующей системы во внеаудиторное время.	Работа преподавателя со студентами по решению систем теоретических задач по теме, изучаемого раздела курса физики, обсуждение действий, прописанных в таблице 5 в ходе решения системы задач на каждом практическом занятии.
<b>КОНТРОЛЬНЫЙ</b>	<b>Виды контроля</b>	
	входной и итоговый	входной, рубежный и итоговый
	Цель входного контроля – оценка начального уровня сформированности умений моделирования у студентов.	
	Входной контроль осуществляется после вводного занятия в ходе самостоятельной работы студентов с таблицей 5 после решения системы задач изучаемого раздела курса физики.	Входной контроль осуществляется после вводного занятия при заполнении анкеты. Анкета содержит задания на знание основ метода моделирования и умение его применять при решении теоретических задач по физике. Цель рубежного контроля - получение сведений о ходе формирования умений моделирования при решении систем теоретических задач, их анализе и, как следствие, внесение корректировок в процесс обучения. Осуществляется в ходе обучающего этапа, как в письменной (заполнение таблицы 5), так и в устной форме (опрос, собеседование).
Цель итогового контроля – выявление у студентов уровня сформированности умений моделирования при решении систем теоретических задач. Осуществляется на последнем занятии в ходе самостоятельной работы студентов с таблицей 5, в которой не прописана последовательность действий во втором столбце после решения системы теоретических задач по теме изучаемого раздела физики.		

Таблица 4.

**Этапы организации практических занятий по обучению моделированию объектов познания при решении систем экспериментальных задач**

Этап изучения курса физики	Содержание этапов обучения моделированию при решении систем экспериментальных задач
	Цель – ознакомление студентов со способом обучения моделированию при решении экспериментальной задачи.
ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ	1. Ознакомление студентов до вводного занятия с терминологией метода моделирования, с соответствием основных этапов метода моделирования и этапов решения экспериментальной задачи, с организацией проведения практических занятий по формированию умений моделирования при решении систем экспериментальных задач. 2. Работа преподавателя на вводном практическом занятии со студентами включает: – обсуждение важности овладения моделированием в соответствии с общекультурными, профессиональными компетенциями, видами инженерной деятельности их направления подготовки; – ознакомление студентов с разными способами расчета погрешностей прямых и косвенных измерений; – решение преподавателем экспериментальной задачи и заполнение им бланка для оформления решения экспериментальной задачи.
ОБУЧАЮЩИЙ	Цель – формирование у студентов умений моделирования при решении экспериментальной задачи и систем экспериментальных задач. Начало этапа – диагностика уровня сформированности умений моделирования. 1. До практического занятия – самостоятельная работа студентов во внеаудиторное время по заполнению нескольких пунктов бланка для каждой экспериментальной задачи решаемой системы; 2. Решение экспериментальных задач системы студентами и заполнение остальных пунктов бланка для оформления решения экспериментальной задачи на каждом практическом занятии; 3. Собеседование студентов с преподавателем по заполнению таблицы 5 после решения всех экспериментальных задач системы; 4. Самостоятельная работа студентов по заполнению таблицы 5 во внеаудиторное время.
КОНТРОЛЬНЫЙ	Виды контроля – входной, итоговый. Цель входного контроля – оценка начального уровня сформированности умений моделирования у студентов. Проводится на вводном практическом занятии в форме анкетирования. Анкета содержит задания на знание теоретических основ моделирования. Цель итогового контроля – выявление у студентов уровня сформированности умений моделирования при решении системы экспериментальных задач. Проводится на последнем практическом занятии в ходе самостоятельной работы студентов с таблицей 5, в которой не прописана последовательность действий во втором столбце.

Таблица 5.

**Обучение моделированию объектов познания при (после) решении(-я) системы физических задач**

Этапы моделирования	Действия, выполняемые студентами по освоению умений моделирования, при (после) решении(-я) системы задач
1. Постановка задачи: а) формулирование цели; б) выделение и анализ объекта-оригинала.	1) внимательно просмотрите условие (решение) каждой задачи системы; 2) проанализируйте условия (решения) задач системы и сформулируйте цель исследования. ... Определите объект исследования, рассматриваемый в системе задач (объектами исследования могут быть физические объекты, явления, технические устройства, свойства которых характеризуются физическими величинами) ...
2. Выбор или построение модели объекта-оригинала	В системе задач выделите: 1) простую модель изучаемого объекта; МОДЕЛЬ 1: ... 2) более сложную модель этого же объекта, учитывая ее изменение (добавление других объектов исследования и(или) влияние внешних факторов) МОДЕЛЬ 2: ... (укажите причину изменения модели) 3) и т. д. ...
3. Исследование модели	Математически опишите изменение моделей (1, 2, ...) в задачах системы, используя физические законы. ...
4. Анализ результатов исследования модели	Проанализируйте числовые ответы (или ответы в общей форме) изменения моделей в задачах системы. ...
5. Интерпретация знаний, полученных при исследовании модели на объект-оригинал	Обобщите результаты, полученные в пункте 4, проверьте их на достоверность и соотнесите их с исследуемым объектом. ...

В соответствии с разработанной структурой организации практических занятий по решению систем физических задач при изучении курса общей физики в 2012-2013 гг. был проведен педагогический эксперимент по формированию умений моделирования со студентами Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова (г. Архангельск) и Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева (г. Саранск) разных направлений подготовки. В эксперименте приняли участие 231 студент и 7 преподавателей.

В ходе эксперимента была проведена оценка вклада разработанной методики организации практических занятий в форми-

рование умений моделирования на основе определения уровня сформированности таких умений, как постановка задачи (формулировка цели исследования, выделение и анализ объекта-оригинала), выбор или построение модели объекта-оригинала, исследование модели, анализ результатов исследования поведения модели, интерпретация знаний, полученных при исследовании модели на объект-оригинал при решении систем физических задач.

Уровень сформированности каждого выделенного умения оценивался нами баллами (таблица 6), а полнота их выполнения при решении системы задач определялась как сумма.

Таблица 6.

### Критерии оценки уровня сформированности умения моделирования

Уровень сформированности умения моделирования	Критерий оценки	Балл
низкий	студент при (после) решении(-я) задачи или системы задач не может осуществить действие, соответствующее этапу моделирования	0
средний	студент при (после) решении(-я) задачи или системы задач может осуществить действие, соответствующее этапу моделирования лишь частично	0,5
высокий	студент при (после) решении(-я) задачи или системы задач может осуществить действие, соответствующее этапу моделирования полностью	1

Таким образом, значение полноты выполнения действий студентом в процессе моделирования варьировалось в пределах от 0 до 5 баллов.

Для установления различий полноты выполняемых действий в процессе моделирования между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами использовали критерий Манна-Уитни (U), предназначенный для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно.

В начале эксперимента с помощью U-критерия нами была проведена оценка различий в уровне сформированности умений моделирования объектов познания у студентов ЭГ и КГ по результатам входного контроля I и II подходов организации практических занятий. По результатам расчета было установлено, что существенных различий в уровнях сформированности умений

моделирования с уровнем статистической значимости  $p < 0,05$  нет.

В конце эксперимента с помощью U-критерия нами была проведена оценка различий в уровне сформированности умений моделирования объектов познания у студентов ЭГ и КГ по результатам итогового контроля I и II подходов организации практических занятий. Диагностика результатов позволила нам констатировать, что для уровня статистической значимости  $p < 0,05$  уровень сформированности умений моделирования объектов познания у студентов КГ ниже, чем у студентов ЭГ.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что разработанная методика организации практических занятий по решению систем физических задач при изучении курса общей физики позволяет внести существенный вклад в формирование у студентов технических вузов умений моделирования объектов познания.

### ЛИТЕРАТУРА

1. ГОС ВПО № 514 тех/дс 28-02-2001. Автоматизированные технологии и производства 657900 (220300). М. : Изд-во стандартов, 2001.
2. ГОС ВПО № 349 тех/дс 14-04-2000. Горное дело 650600 (130400). М. : Изд-во стандартов, 2000.
3. ГОС ВПО № 16 тех/дс 07-03-2000. Нефтегазовое дело 650700 (130500). М. : Изд-во стандартов, 2000.
4. ГОС ВПО № 209 тех/дс 27-03-2000. Теплоэнергетика 650800 (140100). М. : Изд-во стандартов, 2000.
5. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин. М. : Моск. ун-т, 1965.
6. ФГОС ВПО № 89 24-01-2011. Горное дело (130400). М. : Изд-во стандартов, 2011.

7. ФГОС ВПО № 503 26-10-2009. Нефтегазовое дело (131000). М. : Изд-во стандартов, 2009.
8. ФГОС ВПО № 635 18-11-2009. Теплоэнергетика и теплотехника (140100). М. : Изд-во стандартов, 2009.
9. ФГОС ВПО № 710 08-12-2009. Электроэнергетика и электротехника (140400). М. : Изд-во стандартов, 2009.
10. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Советская энциклопедия, 1983.
11. Шейнбаум В. С. Методология инженерной деятельности : учеб. пособие. Н. Новгород : Изд-во РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина, 2007.

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

**Якимович Ирина Геннадьевна,**

кандидат филологических наук, доцент, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского; 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14; e-mail: ira.vodoley@mail.ru

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ  
БРЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** стратегия развития кафедры педагогики; принципы успешности европейского образования; модели педагога вуза; деятельностная позиция субъектов образовательного процесса; социокультурная среда вуза; корпоративная культура.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются основные стратегические направления развития кафедры педагогики Брянского государственного университета в условиях модернизации профессионального образования. Внедрение компетентного подхода в учебно-воспитательный процесс влечет за собой изменение позиции преподавателя вуза в образовательном пространстве. Представлена характеристика основных моделей преподавателя вуза. Обозначена роль кафедры педагогики в становлении социокультурной среды вуза, в совершенствовании характера взаимодействия участников образовательного процесса с позиции субъектности.

**Yakimovich Irina Gennadievna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Bryansk State University, Bryansk, Russia.

**PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY  
OF BSU NAMED AFTER ACAD. I. G. PETROVSKY IN MODERN CONDITIONS**

**KEY WORDS:** development strategy of Department of Pedagogy; principles of success of European education; models of the University teacher; active position of subjects of educational process; social and cultural environment of the University; corporate culture.

**ABSTRACT.** The article considers the basic strategic directions of development of the Department of Pedagogy of Bryansk State University in the process of modernization of professional education. Implementation of a competence approach in the educational process entails changing the position of lecturer in educational environment. The article describes the basic models of a University teacher. It defines the role of the Department of Pedagogy in the formation of the socio-cultural environment of the University, in the improvement of the character of interaction of participants of the educational process from the position of subjectivity.

**К**афедра педагогики – одна из старейших кафедр Брянского государственного университета, имеющая богатую историю и традиции. Каковы же перспективы ее развития сегодня?

Из рассчитанных на перспективу мер складывается стратегия развития кафедры, основанная на целях высшего профессионального педагогического образования. В общем плане цели высшего профессионального педагогического образования могут быть раскрыты через ценностно-целевое назначение высшей школы, которое может быть представлено следующими важнейшими характеристиками:

- реализация миссии порождения нового научного знания, идеалов, духовных ценностей и нравственных норм;
- ориентация на опережающий характер подготовки специалиста, способного к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности;
- системообразующая роль высшей школы во всех процессах, происходящих в обществе;

- государственно-общественный характер управления образованием, который реализуется субъектами высшей школы.

Нынешняя стратегия развития кафедры педагогики связана с общим направлением модернизации современного профессионального образования – созданием оптимальных условий для развития потребностей и способностей личности будущего специалиста к самостоятельному приобретению знаний и умений, непрерывному образованию и профессиональному самообразованию.

Учитывая вышеизложенное, можно определить частные стратегические задачи, которые обеспечат продвижение кафедры от текущего состояния к желаемому состоянию в будущем.

Образовательная политика всех стран направлена прежде всего на повышение качества образования, поэтому главным критерием успешности работы кафедры педагогики является готовность педагогов к реализации государственных федеральных образовательных стандартов третьего поко-



ления, а значит, на первый план выходит следующая стратегическая задача – обеспечение успешности ведения образовательного, научно-исследовательского и инновационного процессов в соответствии с ФГОС третьего поколения. Планируя образовательное пространство, важно обратить внимание на следующее:

- дальнейшее обновление содержания образовательных программ, создание и совершенствование учебно-методических комплексов в соответствии со стандартами;
- проведение информационно-технологического и организационно-методического переоснащения образовательного процесса для реализации перспективных технологий обучения и контроля его результатов;

В этой связи сегодня кафедра педагогики работает над обеспечением методического сопровождения самостоятельной работы студентов и условий для их профессионального самообразования, созданием банка дифференцированных заданий для студентов по педагогическим дисциплинам, методическим обеспечением внедрения рейтингового контроля в ходе преподавания педагогических дисциплин.

Информационно-технологическое переоснащение процесса обучения психолого-педагогическим дисциплинам связано с компьютеризацией процесса обучения, которая может реализовываться в следующих формах:

- создание дидактического информационного комплекса, систематизация библиотеки кафедры, пособий и других УМК на компьютерной основе для дистанционного обучения педагога;

- создание электронных мультимедийных комплексов и внедрением медиатехнологий в преподавание психолого-педагогических дисциплин;

- создание банка данных по инновационным технологиям, образовательным и воспитательным программам;

В ходе реализации перечисленных мероприятий важно задуматься над обеспечением оптимального сочетания библиотечно-библиографических и информационно-коммуникативных средств обучения, гармонизацией технической и личностной составляющей процесса обучения.

Наряду с технологической оснащенностью процесса обучения, качество европейского образования обеспечивается большей самостоятельностью студентов, индивидуальным подходом в процессе преподавания, практической направленностью обучения.

В настоящее время исследования должны стать сердцевинной университета и основой преподавания.

Деятельность кафедры в сфере научно-исследовательской работы должна быть направлена на реализацию программно-целевого финансирования научной деятельности, обеспечивающую дальнейшую интеграцию образования и науки. В этом направлении целесообразно осуществлять:

- а) реализацию виртуальных научно-образовательных проектов,

- б) создание сети базовых образовательных учреждений кафедры для проведения опытно-экспериментальной работы;

- в) проведение проблемно-проектных семинаров для экспериментальных площадок кафедры, методологических семинаров для педагогов-исследователей и соискателей кафедры;

- г) развитие и оптимизацию инфраструктуры научных исследований;

- д) создание электронного научно-методического журнала.

Не менее значимой задачей по совершенствованию образовательного процесса, стоящей перед кафедрой педагогики, является совершенствование характера взаимодействия преподавателей и студентов с позиции субъектности в рамках аудиторной и внеаудиторной работы:

- создание оптимальных условий для осуществления самообразовательной деятельности обучающихся;

- совершенствование традиционных форм взаимодействия в рамках инструктивно-методических сборов, педагогической олимпиады, дискуссионного клуба и создание новых форм (клуба будущих педагогов);

- освоение форм информационно-коммуникативного взаимодействия;

- проведение методических семинаров, посвященных смене функций и позиции педагога в образовательном пространстве вуза.

Отечественные исследования профессионального образования свидетельствуют о том, что основное направление его обновления в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения деятельности позиции в образовательном процессе, способствующих становлению системного внедрения личного опыта целостной системно-профессиональной деятельности, системного действия в ней, решению новых проблем и задач. Деятельностная позиция субъектов образовательного процесса возможна в результате использования интерактивных методов преподавания. Но практика преподавания в вузе свидетельствует о необходимости изменений в сознании преподавателей, которые должны быть готовы к изменению собственной позиции в преподавании. В связи с этим хотелось бы остановиться подробнее на важности длительной кропотливой работы с преподавательским составом.

Н. Ф. Радионова и А. П. Тряпицына в современном вузе выделяют следующие роли преподавателя, которые заключаются главным образом в сопровождении и поддержке деятельности обучающегося [2].

1. Педагог-консультант – сущность предлагаемой модели состоит в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция заменяется консультированием, которое может осуществляться как в реальном, так и в дистанционном режиме. Консультирование сосредоточено на решении конкретной проблемы. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, которое он может предложить консультируемому, либо владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы. Главная цель преподавателя в такой модели обучения – научить студента «как учиться».

2. Педагог – модератор. Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей обучающегося и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих студента к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей.

Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала обучающегося, помогает выявить скрытые возможности и нереализованные умения. Основные методы работы педагога-модератора побуждают студентов к деятельности и активизируют их, выявляют существующие у них проблемы и ожидания, организуют процесс участия в дискуссии, устанавливают климат товарищеского сотрудничества. Педагог-модератор выступает посредником, который устанавливает отношения между студентами.

3. Педагог-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы.

Деятельность педагога-тьютора, как и педагога-консультанта направлена не на воспроизведение информации, а на работу с субъектным опытом обучающихся. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого, разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникативные методы, личную групповую поддержку, продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений, разрабатывает направления проектной деятельности. Общение с тьюторами может осуществляться через тьюториалы, дневные семинары,

группы взаимопомощи, компьютерные конференции.

Таким образом, компетентностный подход существенно меняет профессиональную позицию преподавателя вуза. Своеобразие современной профессиональной деятельности преподавателя вуза заключается в том, что возвращается истинный смысл, назначение деятельности педагога: ведение, поддержка, сопровождение обучающихся. Помочь каждому студенту осознать его собственные возможности, войти в мир культуры выбранной профессии, найти свой жизненный путь – вот приоритеты современного педагога.

Кафедра педагогики в настоящее время – это важный элемент социокультурной среды вуза и окружающего социума. Сегодня особенно важно – преодоление академической замкнутости и стимулирование взаимодействия кафедры с образовательными организациями. Укрепление позиций кафедры в университетском и научно-образовательном пространстве региона на основе межведомственного и социального партнерства – это важное направление деятельности, в ходе которого осуществляется:

- участие кафедры в создании единой социокультурной среды вуза путем интеграции внеучебной и учебной работы и внедрения в учебно-воспитательном процессе современных педагогических технологий, таких как гражданский форум, социально-психологический тренинг и др.;

- создание научно-исследовательской лаборатории по изучению реальных потребностей образовательных организаций;

- оказание консультативной помощи коллегам других кафедр в разработке новых учебных программы о путях реализации компетентностного подхода в высшем образовании.

Научно-методическая поддержка педагогов города и области сегодня особенно актуальна и может осуществляться в следующих формах:

- развитие взаимодействия с факультетом дополнительного образования, институтом переподготовки кадров работников образования и участие в оказании дополнительных образовательных услуг (повышение квалификации учителей по программам переподготовки работников образования);

- экспертиза и рецензирование учебных программ, научное консультирование по проблемам организации инновационно-экспериментальной деятельности в общеобразовательной организации;

- создание сетевых сообществ (педагогов-исследователей, инновационных и экспериментальных школ, научно-педагогических школ, начинающих исследователей и др.);

- проведение заочного тура конкурса «Мой лучший урок» для педагогов области;

- создание при кафедре на основе взаимодействия со специальными кафедрами (медицины, психологии, физической культуры и др.) консультационного научно-образовательно-культурного комплекса по педагогической поддержке молодой семьи и раннему развитию детей (педагогическая академия для родителей, консультирование и др.);

- сотрудничество с районными отделами народного образования при проведении конкурса «Учитель года» (создание матрицы критериев оценки конкурса и участие в жюри);

- организация совместно с информационным центром интернет-олимпиады по педагогике, проведение педагогической олимпиады не только для студентов, но и магистрантов, аспирантов и молодых педагогов области;

- расширение сети стратегических партнеров кафедры (с Центром детско-юношеского туризма, Дворцом детско-юношеского творчества, с Комитетом по делам молодежи администрации Брянска, образовательными учреждениями);

- установления сотрудничества с предприятиями и другими учреждениями г. Брянска, которые могут являться партнерами в научно-исследовательской деятельности, а также с целью предоставления хозяйственных услуг;

- создание современной системы профориентации, способствующей формированию качественного контингента обучающихся;

- сотрудничество с ведущими научными учреждениями и образовательными центрами России;

- сотрудничество в рамках образовательных проектов с общественными организациями города.

На данном этапе развития кафедры, связанным в том числе со сменой кадрового

состава, важно уделять внимание развитию корпоративной и инновационной культуры членов кафедры. С этим связана четвертая задача в программе развития кафедры. Обеспечение комфортных психологических, научно-исследовательских условий для профессионального роста профессорско-преподавательского состава. Это предполагает:

1) проведение ежегодного кафедрального конкурса программ авторских курсов и материалов УМК;

2) организацию педагогических мастерских преподавателей кафедры;

3) создание исследовательских проблемных групп в соответствии с интересующей тематикой;

4) создание «Рабочей книги преподавателя кафедры педагогики», где отражается работа преподавателей по самообразованию и составлению личных профессиональных портфолио;

5) сохранение старых и создание новых традиций кафедры (завершать учебный год торжественной церемонией профессионального признания), на которой коллеги отмечают заслуги и успехи друг друга и своих партнеров по разнообразной научно-образовательной деятельности;

6) разработать специальный корпоративный кодекс;

7) восстановить историю кафедры и составить ее летопись.

Несомненно, планируемые изменения позволят кафедре педагогики выйти на новый уровень развития, позволяющий более эффективно участвовать в подготовке квалифицированного, конкурентоспособного, компетентного, ответственного специалиста, свободно владеющего своей профессией, ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философского методологического анализа // Педагогика. 2005, № 4.
2. Профессиональное образование: стратегии и перспективы // Профессиональное образование. 2012. № 5. С. 31.
3. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование. 2006. № 4,5. С. 8-19.
4. Фахретдинова М. А. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога // Профессиональное образование. 2006. №3. С. 32-36.
5. Шестопалов Т. С. Качество образования в условиях модернизации Российского образования // Методические рекомендации. Барнаул : БГПУ. 2002.
6. Читаева Ю. А. Непрерывное образование как одно из условий развития современного образования: прошлое, настоящее, перспективы на будущее // Научные исследования в образовании. 2012. № 7. С. 42-45.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Прядехо.

УДК 372.853  
ББК 4426.223-268.4

ГСНТИ 14.25.01, 14.25.09

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Абдулов Рашид Миниахметович,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра интеллектуальных информационных технологий, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: rashid.a@mail.ru

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ПОЭТАПНОГО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** исследовательские умения; исследовательская деятельность; современные технические средства обучения; учебный физический эксперимент; цифровая лаборатория.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены возможности применения современных технических средств в комплексе с учебным физическим экспериментом в процессе поэтапного развития исследовательских умений учащихся. Приведены методические примеры использования компьютерной и цифровой техники при организации учебного эксперимента на уроках физики.

### **Abdulov Rashid Miniahmetovich,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecture of Department of Intellectual Information Technologies, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

#### **USE OF MODERN TECHNICAL AIDS IN THE PROCESS OF GRADUAL DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF PUPILS IN TEACHING PHYSICS**

**KEY WORDS:** research skills; research activity; modern technical teaching aids; educational physical experiment; digital laboratory.

**ABSTRACT.** Possibilities of application of modern technical teaching aids in a complex with educational physical experiment in the process of gradual development of research skills of pupils are considered in the article. The use of computer and digital equipment in educational experiment at physics lessons is methodically illustrated.

В связи с переходом образовательных учреждений на новые образовательные стандарты (ФГОС) важнейшей педагогической задачей является подготовка личности, способной самостоятельно приобретать новые знания и опыт, применять их в своей повседневной жизни. Одним из путей решения этой задачи является внедрение в обучение экспериментальных и исследовательских методов. Применение этих методов позволяет осуществить активное включение учащихся в учебный процесс, формировать у них умения определять цели своего обучения, ставить и формулировать новые задачи в учебе, развить интерес к экспериментальной и исследовательской деятельности.

Физика как учебный предмет располагает большими возможностями для организации экспериментальной и исследовательской деятельности учащихся и развития у них исследовательских умений (экспериментальных, интеллектуальных, рефлексивных) [1], этому посвящено достаточно большое количество методических исследований (В. В. Майера, В. Г. Разумовского, Т. Н. Шамало) [2; 3]. Комплексное использование со-

временной компьютерной и цифровой техники вместе с физическим оборудованием дает новые возможности для раскрытия неисчерпаемого дидактического потенциала физического эксперимента.

Систематическое и целенаправленное применение в обучении физике сочетания современных технических средств и оборудования учебного физического эксперимента позволяет учителю повысить эффективность процесса развития исследовательских умений учащихся путем их привлечения к учебно-познавательной деятельности в качестве активных участников. При этом их активность направлена как на использование физических знаний в повседневной жизни, так и на понимание методологии научного познания.

При развитии исследовательских умений учащихся в процессе обучения физике предлагаем выделить три этапа: *репродуктивно-алгоритмической, частично-поисковой и творческой деятельности.*

Поэтапное развитие исследовательских умений в процессе обучения физике необходимо начинать с выполнения учащимися

простых экспериментальных работ, решения задач экспериментального характера, постепенно осуществляя переход к исследованиям физических явлений, процессов, проведение которых потребует от школьников более глубоких знаний по физике и умений самостоятельно осуществлять исследовательскую деятельность.

**Этап репродуктивно-алгоритмической деятельности.** На этом этапе развития исследовательских умений учителю необходимо решить одну из основных задач привлечения школьников к исследовательской деятельности – сформировать мотивацию к осуществлению этой деятельности, так как на начальных этапах развития исследовательских умений мотивация у обучаемых либо отсутствует, либо находится на низком уровне развития. Для решения этой задачи учителю в процессе обучения необходимо учитывать не только имеющиеся у учащихся знания, но и их интересы, познавательные потребности.

На этапе репродуктивно-алгоритмической деятельности можно активно использовать объяснительно-иллюстративный (информационный) и репродуктивный методы обучения. Основное назначение этих методов будет заключаться в передаче учебного материала обучаемым и обеспечении его усвоения с целью формирования у школьников умений пользоваться знаниями, выполнять деятельность по образцу.

Одним из основных инструментов формирования у школьников мотивации к исследовательской работе по физике могут стать: видеофрагменты (видеоопыты) с учебной информацией, используемой при изучении трудно наблюдаемых физических явлений, быстро или медленно протекающих процессов и др.; фото-видеозадачи, созданные на основе реальных физических опытов; рисунки, фотографии, схемы в электронной форме, представляющей собой статическое изображение объектов, физических явлений, процессов; специализированные компьютерные программы, применяемые для исследования физических процессов (виртуальный осциллограф, MultiLab и др.); анимационные модели в виде компьютерной мультипликации, применяемой для виртуального моделирования явлений и процессов (виртуальные физические опыты, виртуальные лабораторные работы, компьютерные обучающие игры и др.).

Такое разнообразие представления информации способствует активизации внимания и интереса учащихся к учебно-познавательной деятельности, а правильно выполненные школьниками репродуктивные действия создадут ситуацию успеха, что

в свою очередь повлияет на развитие мотивации обучаемого.

Второй важной задачей на первом этапе развития исследовательских умений является формирование у учащихся представлений о структуре исследовательской деятельности и методах научного исследования.

Для этого необходимо систематически предлагать школьникам задания, где отражены отдельные действия при выполнении исследовательской работы: постановка цели, формулирование гипотезы и задач; планирование эксперимента с выдвижением гипотезы и выбором методов проведения; проведение эксперимента, наблюдение за физическим процессом и фиксирование данных опыта; анализ полученных результатов эксперимента с объяснением протекающих процессов, проведение математической обработки, формулирование выводов и сравнение их с выдвинутой гипотезой.

Третьей задачей на этапе репродуктивно-алгоритмической деятельности учителю необходимо формировать у школьников умения осуществлять несложные физические опыты, например, фронтальные лабораторные работы, простой домашний эксперимента, решение фотовидеозадач и др. Такие физические эксперименты позволят учителю развивать у учащихся умения наблюдать, собирать экспериментальные установки, проводить опыты.

Результаты обучения на этапе репродуктивно-алгоритмической деятельности будут заключаться в следующем:

- 1) учащийся может выполнять работу на репродуктивном уровне, используя подробные инструкции к осуществлению исследовательской деятельности под контролем учителя;
- 2) учащийся проявляет интерес к учебно-познавательной деятельности;
- 3) ученик знает алгоритм выполнения учебного исследования;
- 4) ученик имеет представление о методах научного исследования;
- 5) учащиеся умеют конструировать экспериментальную установку, умения проводить опыты и наблюдения, представлять их результаты.

**Этап частично-поисковой деятельности.** На данном этапе развития исследовательских умений педагогическое взаимодействие учителя и учащихся направлено на формирование у школьников умений самостоятельно осуществлять элементы исследовательской деятельности, на проявление ими познавательной активности, связанной с желанием участвовать в этой деятельности.

Совместная работа учителя и учащихся постепенно должна уступать место самостоятельной работе обучаемых в некоторых дей-

ствиях по проведению исследования, например, осуществления самостоятельного поиска информации, самостоятельного проведения эксперимента и др.

На этом этапе учителю необходимо давать школьнику большую свободу действий и возможности занять позицию соучастника, оказывая помощь только в тех ситуациях, когда действия в исследовательской работе вызывают у учащегося затруднения, например, определение темы и содержания исследования, постановка цели, формулирование гипотезы и т. п. А также переходить от теоретических знаний, наблюдения демонстрационных опытов к приобретению экспериментальных, практических умений при выполнении физических практикумов и конструировании сложных самодельных приборов.

Учащимся необходимо предлагать экспериментальные задачи (домашние экспериментальные задания), что постепенно приучит их к самостоятельному использованию в учебно-познавательной деятельности ранее полученных знаний, практических умений.

Систематическое использование экспериментальных и исследовательских задач помогает развивать на более высоком уровне следующие умения: собирать сложные экспериментальные установки, проводить эксперимент, представлять его результаты, анализировать, синтезировать, обобщать, сравнивать, моделировать, устанавливать причинно-следственные связи и др. Включение экспериментальных задач в учебный процесс придает положительную эмоциональную окраску, вызывает повышенный интерес учащихся к изучению физики. Интерес к этим задачам обусловлен, в первую очередь, их исследовательским потенциалом, который может превратить сам процесс решения в последовательность хотя и маленьких, но самостоятельных «открытий».

Результаты обучения на этапе частично-поисковой деятельности будут заключаться в следующем:

- 1) у учащихся появляется интерес к исследовательской деятельности,
- 2) ученик знает алгоритм выполнения исследования,
- 3) ученик умеет выполнять исследовательскую работу в сотрудничестве с учителем,
- 4) ученик знает алгоритм выполнения исследования,
- 5) ученик обладает умениями формулировать проблему, цель и задачи исследования, выдвигать гипотезу и др.

**Этап творческой деятельности.** Данный этап развития исследовательской деятельности предполагает наличие у учащегося устойчивой мотивации к исследовательской деятельности. Школьники само-

стоятельно и по своей инициативе осуществляют все действия исследования.

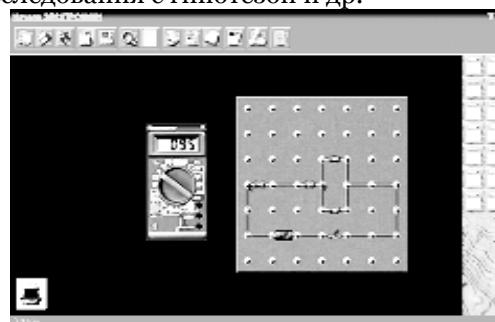
На третьем этапе учитель выполняет роль консультанта. Он определяет, насколько успешно проходит исследование, и по необходимости вносит коррективы в деятельность учащихся. На завершающем этапе исследования результаты учащихся оценивает экспертная комиссия при защите проекта на научно-практических конференциях различного уровня.

На этапе творческой деятельности целесообразно использовать метод проектов. Метод проектов предполагает совокупность приемов, действий, которые должен осуществить учащийся в определенной последовательности, для решения поставленной задачи. Результат работы должен быть представлен в виде конечного продукта. В основе метода проектов лежит развитие следующих исследовательских умений учащихся: анализировать полученные знания, ориентироваться в информационном пространстве, предлагать способы решения проблемы и т. д.

Метод проектов в основном ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую. Этот метод всегда предполагает решение какой-то проблемы с использованием различных методов, средств обучения, в том числе и интерактивных.

Результаты обучения на этом этапе развития исследовательских умений учащихся будут заключаться в следующем:

- 1) ученик обладает устойчивой мотивацией к исследовательской деятельности,
- 2) ученик знает структуру исследовательской деятельности,
- 3) ученик умеет самостоятельно осуществлять деятельность на всех этапах исследования,
- 4) ученик умеет анализировать собственные действия, оценивать свою деятельность, сопоставлять полученные результаты исследования с гипотезой и др.



**Рис. 1. Конструктор электрических цепей**

В качестве примера формирования исследовательских умений на этапе **ре-**

**продуктивно-алгоритмической деятельности** рассмотрим использование при изучении темы «Короткое замыкание. Предохранители» виртуального конструктора (рис. 1).

Учащимся на уроке предлагается собрать электрическую цепь, состоящую из лампочки и батареи. После того как школьники собрали цепь, учитель задает им вопрос: «Что произойдет с лампочкой, если увеличить напряжения в цепи?». Учащиеся в процессе обсуждения могут предложить следующие варианты ответа: лампочка будет гореть ярче, ничего не изменится, лампочка перегорит. Для проверки выдвинутых предположений учитель в виртуальном конструкторе меняет батарейку на источник питания с большим напряжением. В результате чего учащиеся наблюдают, как лампочка перегорает. После этого учащиеся знакомятся со способами защиты электроприборов от выхода из строя при перегрузках в сети с целью дальнейшего осознанного применения полученных ими знаний на практике.

В качестве примера развития исследовательских умений на **этапе частично-поисковой деятельности** комплексное использование цифровой лаборатории «Архимед» с оборудованием школьного кабинета физики при решении экспериментальной задачи по нахождению силы Архимеда (рис. 2).

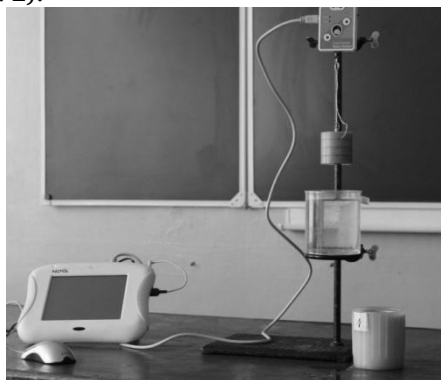


Рис. 2

Для этого учителю понадобится следующее оборудование: цифровая лаборатория «Архимед» с датчиком силы, лабораторный штатив и установка для демонстрации выталкивающей силы в жидкости (ведерко Архимеда, сливной сосуд).

Пред проведением экспериментальной задачи на планшетном компьютере цифровой лаборатории запускается программа MultiLab, в которой устанавливается следующий параметр измерения датчика силы – 50 замеров в секунду.

Учитель демонстрирует учащимся опыт, а датчик регистрирует значение силы и ото-

бражает его в виде графика зависимости силы от времени (рис. 3).

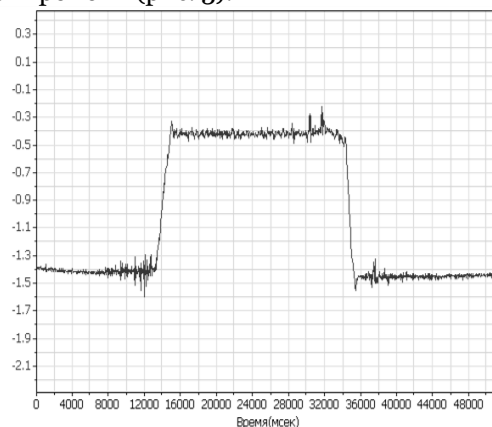


Рис. 3.

На основании этого графика преподаватель ставит перед школьниками задачу: исходя из полученных при проведении эксперимента данных определить значение силы Архимеда, действующей на погруженное в воду тело.

Решение задач экспериментального характера позволяет учителю показать учащимся современные методы, применяемые в научных исследованиях, а школьникам – научиться наблюдать за экспериментом и осуществлять анализ полученных результатов на основе проведенных экспериментов.

В качестве примера развития исследовательских умений учащихся на этапе творческой деятельности рассмотрим взаимодействие учителя и учащихся в процессе исследовательской деятельности. Ученику 7 класса И. Герасимову в рамках учебно-исследовательской деятельности был предложен проект «Исследование зависимости частоты звучания стеклянного бокала от наполненности его водой». Для проведения эксперимента, который позволил исследовать частоту звучания бокала, мы использовали стеклянный бокал, микрофон, подключенный к персональному компьютеру, компьютерную программу Analyzer2000 (рис. 4).

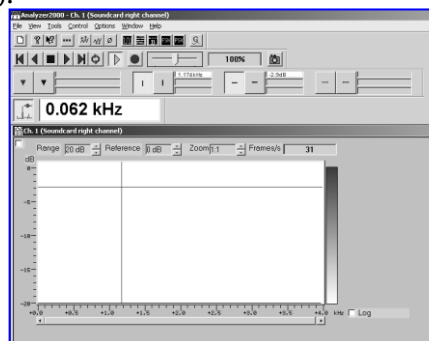


Рис. 4

В процессе выполнения этой исследовательской работы школьником был рассмотрен теоретический материал, изучены возможности программы Analyzer2000, позволяющей осуществлять быстрый спектральный анализ частоты различных источников звука, осуществлен физический опыт со стеклянным бокалом и проведен анализ полученных результатов. В итоге было выявлено, что частота звучания бокала зависит от его наполненности водой. Рефлексия деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса и полу-

ченных результатов показала, что данное исследование имеет дальнейшую перспективу, например, при изучении явления механического резонанса.

Таким образом, комплексное использование современных технических средств и учебного физического эксперимента позволяет учителю осуществлять поэтапное развитие исследовательских умений учащихся и реализовывать новые дидактические возможности применения этих комплексов в процессе обучения физике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулов Р. М. Использование интерактивных средств в процессе развития исследовательских умений учащихся при обучении физике : автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2013.
2. Разумовский В. Г., Майер В. В. Физика в школе. Научный метод познания и обучения. М. : Владос, 2007.
3. Шамало Т. Н. Теоретические основы использования физического эксперимента в развивающем обучении : учеб. пособие к спецкурсу / Свердлов. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1990.

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



УДК 372.800.4  
ББК 4426.32-25

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

**Гребнева Дарья Михайловна,**

старший преподаватель, кафедра информатики, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия; 622031, Свердловская обл. г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57; e-mail: grebdash@gmail.com

**МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ 7-9 КЛАССОВ  
НА ОСНОВЕ СЕМИОТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** модель обучения; семиотический подход; дидактические принципы; обучение программированию; критерии оценивания

**АННОТАЦИЯ.** Представлена модель обучения программированию на основе семиотического подхода. Основная идея данной модели заключается в установлении связи содержания, средств и методов обучения программирования с процессом семиозиса. Выделены основные требования к организации учебного процесса и описаны этапы обучения программированию (формулировка учебной задачи – построение алгоритма с помощью знаково-символических средств – работа автомата).

**Grebneva Daria Mikhailovna,**

Senior Lecturer, Department of Computer Science, Nizhny Tagil State Social Pedagogical Academy, Nizhny Tagil, Russia.

**THE MODEL OF TEACHING PROGRAMMING OF 7-9 GRADES STUDENTS  
BASED ON THE SEMIOTIC APPROACH**

**KEY WORDS:** the model of teaching; semiotic approach; didactic principles; teaching of programming; criteria of evaluation.

**ABSTRACT.** The model of teaching programming with the help of semiotic approach is described in this article. The main idea of the model is the connection of content, means and methods of teaching of programming with the process of semiosis. The basic requirements to the educational process are shown. The stages of teaching of programming which are formulations of a task, design the algorithm with the help of symbolical means and working of automate are described.

**В** период всеобщей компьютеризации и глобальной информатизации возникает проблема общения человека с компьютерными системами, основу которых составляют системы знаков (текстовые, графические, звуковые). Для работы с ними используются формальные языки, в том числе языки программирования. В связи с этим программирование является неотъемлемой частью школьного курса информатики и информационно-коммуникационных технологий, которая играет важную роль в формировании умений учащихся адекватно воспринимать и структурировать информацию, представленную в знаковой форме. Процессы интерпретации знаков и знаковых систем, а также процессы взаимодействия человека с различными техническими устройствами изучаются семиотикой – наукой о знаках.

Основы семиотики изначально разрабатывались в философии и лингвистике (Ч. Морис, Ч. С. Пирс, Ф. де Соссюр), однако в связи с увеличением сложности знаковых систем семиотический подход постепенно становится общеметодологическим и развивается в междисциплинарных областях знаний (теория коммуникаций, кибернетика, компьютерная лингвистика).

Проблеме использования идей и принципов семиотики в образовательном процессе

посвящены работы А. А. Веряева, А. Б. Соломоника, В. И. Фомина. Вопросы реализации идей и принципов семиотики в обучении информатике находят отражение в исследованиях Н. А. Кургановой, Н. И. Рыжовой, в которых отмечается эффективность применения семиотического подхода к обучению взаимодействию учащихся со сложными знаково-символическими системами. В статье предложена модель обучения программированию учащихся 7-9 классов на основе семиотического подхода.

Под моделью обучения мы будем понимать «схему или план действий педагога при осуществлении учебного процесса, чью основу составляет преобладающая деятельность учащихся, которую организует, выстраивает учитель» [3].

Обучение программированию по своей сути является обучением учащихся работе с разными знаково-символическими системами. Практика показывает, что такое обучение ведется по схеме: формулировка задачи – построение алгоритма с помощью знаково-символических средств – работа автомата. Для повышения мотивации учащихся при формулировке учебных задач необходимо исходить из проблемных ситуаций, возникающих вне предметной области программирования (в области естественных наук, техники, экономики и др.).

Затем ставится цель решения этих задач средствами языка программирования. В результате программа выполняется исполнителем (например, роботом).

Разработанная модель обучения учащихся программированию на основе семиотического подхода опирается на следующие основания.

1. Основные идеи семиотического подхода к обучению программированию – связь содержания, методов и средств обучения программированию с процессом семиозиса, рассмотрение языка программирования как знаковой системы.

2. Системное соблюдение дидактических принципов – контекстуального понимания знака, учета ведущего канала восприятия информации учащимися, изучения знаковых систем по возрастающим степеням абстрактности, полифункциональности знака, триединства представлений.

3. Разбиение основной цели – обучение программированию на несколько задач: развитие учебной мотивации, знаково-символической деятельности, предметных знаний и умений учащихся.

3. Соотнесение процесса решения учебных задач по программированию со структурой знаково-символической деятельности (замещение, кодирование, схематизация, моделирование).

4. Обеспечение оптимальных условий для эффективного овладения программированием учащимися в соответствии с принципами семиотического подхода и особенностями программирования как предметной области.

5. Выделение критериев оценки уровня владения программированием учащимися (уровень развития учебной мотивации, знаково-символической деятельности, предметных знаний и умений).

Графическое представление итоговой модели процесса обучения программированию на основе семиотического подхода приведено на рис. 1.

Построенная модель обучения информатике учащихся 7–9 классов позволила выявить и исследовать связи между дидактическими реалиями, определить задачи, методологические, технологические и человеческие ресурсы достижения поставленной цели – повышение эффективности обучения программированию. Согласно этому в нашей модели мы выделяем четыре блока: методологический, целевой, содержательно-деятельностный и диагностический (рис. 1).

**Методологический блок.** Методологические основания исследования про-

блемы обучения программированию представляют собой систему принципов и способов организации теоретической и практической деятельности.

Принципы семиотического подхода к обучению программированию (принцип контекстуального понимания знака, принцип учета ведущего канала восприятия, принцип изучения знаковых систем по возрастающим степеням абстрактности, принцип полифункциональности знака, принцип триединства представлений), положенные нами в основу разработки модели, влияют на целевой, содержательно-деятельностный и диагностический компоненты учебного процесса.

Влияние семиотического подхода на **целевой блок** модели заключается во включении знаково-символических действий в задачи обучения программированию. Это связано со спецификой работы учащихся с учебными объектами (среда программирования, схема сборки, робот), предполагающей постоянный переход учащихся между разными знаково-символическими системами и требующей высокого уровня развития действий замещения, кодирования, схематизации и моделирования.

**Содержательно-деятельностный блок** строится с учетом структуры знаково-символической деятельности и рассмотрения языка программирования как знаковой системы.

В **диагностическом блоке** применяются специальные задания на оценку знаково-символических действий (замещения, кодирования, схематизации, моделирования).

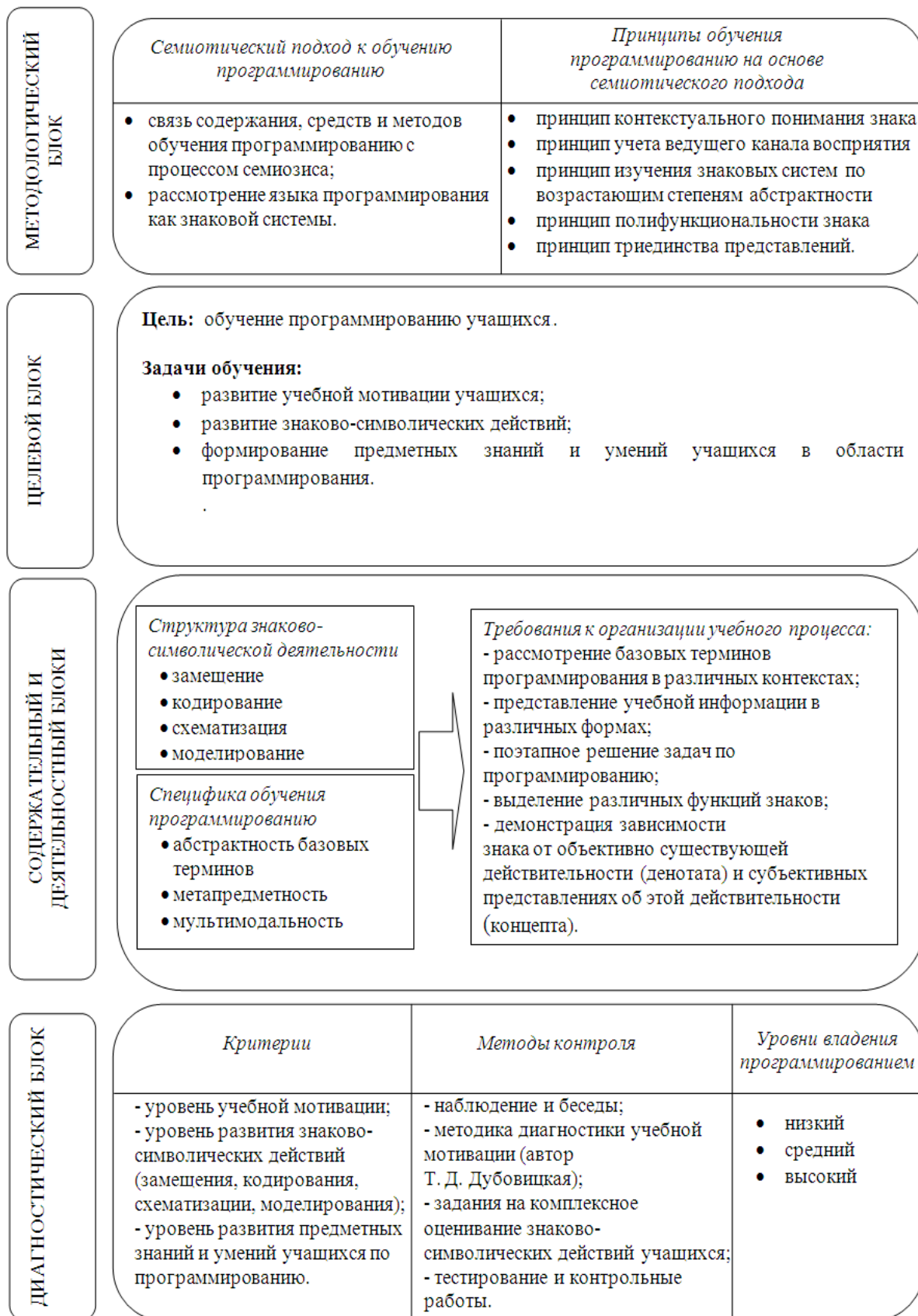
Таким образом, применительно к построению модели обучения программированию семиотический подход позволил:

– сформулировать цель – обучение программированию с учетом значимости знаково-символической деятельности для его успешного освоения учащимися;

– выделить особенности обучения программированию на основе связи содержания, методов обучения с процессом семиозиса;

– определить требования к организации учебного процесса с учетом принципов семиотики;

– рассмотреть структуру подготовки учащихся по программированию с позиции их знаково-символической деятельности с учебными объектами.



**Рис. 1. Модель обучения программированию учащихся 7-9 классов программированию на основе семиотического подхода**

**Целевой блок** модели обучения содержит цель и задачи обучения программированию на основе семиотического подхода. Вначале устанавливается общая идеология обучения программированию, в соответствии с которой определяются цели и проектируются задачи, ориентированные на комплексное развитие учебной мотива-

ции, знаково-символической деятельности, предметных знаний и умений учащихся.

Задачи обучения программированию соотносятся с принятыми во ФГОС личностными, метапредметными и личностными результатами (табл. 1), которые структурированы по ключевым задачам общего образования, отражающим индивидуальные, общественные и государственные потребности.

Таблица 1.

**Соотношение задач обучения программированию с результатами обучения по ФГОС**

Задачи обучения программированию	Результаты по ФГОС
Развитие учебной мотивации	Личностные
Развитие знаково-символических действий	Метапредметные
Развитие знаний и умений по программированию	Предметные

Учебная мотивация – одна из важнейших составляющих эффективного обучения в школе, под которой понимают частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность [11]. На основе учебной мотивации происходит становление ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию.

В качестве метапредметных результатов обучения информатике во ФГОС выделяются умения создавать, применять и преобразовывать знаки, символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач.

Благодаря целевому блоку осуществляется целевая функция модели, обеспечивающая ориентацию и мотивацию участников учебного процесса. В соответствии с вышеназванными целями и задачами определен содержательно-деятельностный блок модели обучения программированию.

**Содержательно-деятельностный блок модели** определяет основные требования к организации учебного процесса: рассмотрение базовых терминов программирования в различных контекстах, представление учебной информации в различных формах, поэтапное решение задач по программированию, выделение различных функций знаков, демонстрация зависимости знака от объективно существующей действительности (денотата) и субъективных представлениях об этой действительности (концепта).

*1. Рассмотрение базовых терминов программирования в различных контекстах.* Большинство базовых терминов программирования (исполнитель, алгоритм, функция, процедура, массив) активно используются в других предметных областях (математика, физика, биология). Согласно ФГОС, умение правильно использовать в речи термины в различных контекстах яв-

ляется одним из направлений достижения метапредметных образовательных результатов. Примерами упражнений на работу с понятиями могут быть следующие: с помощью кругов Эйлера изобразить соотношения понятий «функция», «математическая функция» и «функция пользователя»; классифицировать понятия «исполнитель», «калькулятор», «исполнитель-вычислитель», «компьютер», «робот-пылесос», «робот-манипулятор».

*2. Представление информации в различных формах.* Во время организации и проведения уроков программирования учителю необходимо учитывать особенности всего класса и каждого учащегося в отдельности. Для визуалов можно создать презентацию или подобрать видеофрагмент, показывающий правильное выполнение задания. Для аудиалов произнести новый материал вслух, обсудить его, подготовить аудиозапись или сопроводить видеоряд звуком. Для кинестетиков делать акцент на конструирование роботов.

*3. Поэтапное решение задач по программированию.* Полный цикл решения задач по программированию может представлять собой следующую последовательность: формулировка учебной задачи, построение алгоритма с помощью знаково-символических средств, реализация алгоритма в работе автомата.

**А. Формулировка учебной задачи.** Главная задача данного этапа – создание мотивации учеников на решение поставленной задачи. Для повышения интереса учащихся можно включать в содержание задачи исторические факты, практически значимые примеры, использовать фрагменты сказок или других популярных литературных произведений. Например: «Одним из самых популярных роботов в настоящее время является робот-пылесос (iRobot). Основная траектория движения робота – ок-

ружность. Представьте, что вы – программист, и вам поручено написать программу, которая заставляет робота ехать по окружающей среде».

Б. Построение алгоритма с помощью знаково-символических средств. При графическом описании алгоритма используют геометрические фигуры (блоки) для обозначения каких-либо команд, связи между блоками изображаются в виде стрелок. Блок-схемы алгоритма имеют свои условные обозначения и строятся по определенным правилам. В связи с развитием технологии визуального моделирования изучение блок-схем актуально в настоящее время, поскольку дает учащимся первоначальное представление о потоке данных, компонентах, связях между компонентами. Положительным эффектом с точки зрения развития мотивации учащихся, выделения прагматического аспекта применения блок-схем является параллельное знакомство учащихся с одной из сред визуального программирования (среда Lego Mindstorms NXT, Microsoft Robotics Developer Studio). После работы в визуальной среде программирования учащиеся переходят к программированию на языке высокого уровня NXC в среде VixCC – текстовой среде программирования, основанной на стандартном языке C. Синтаксис языка NXC аналогичен синтаксису C и дополнен специальными функциями управления поведением робота (RotateMotor, SetSensor, ButtonPressed и др.).

В. Работа автомата. Реализация созданной программы в работе автомата позволяет учащимся изучать основные механические конструкции современных автоматов, разграничивать работу исполнителей в идеальном компьютерном пространстве и в реальном мире.

*4. Выделение различных функций знаков.* Знаки языка программирования могут выполнять репрезентативную, экспрессивную и прагматическую функцию. Репрезентативная функция заключается в соотношении знака с объектами, действиями, ситуациями. Так, знак `s: string` соотносится с некоторой строкой, которую вводит пользователь в процессе выполнения программы; знак `for(i=1; i<=10; i++)` обозначает действие повторения. Четкое выделение репрезентативной функции знаков учащимися развивает умение читать программный код и правильно выражать свои мысли, что особенно важно при защите проектов, публичных выступлениях. Экспрессивная функция связана с использованием знаково-символических средств для выражения эмоций, чувств. Выделение этой функции знаков, установление ассоциаций помогает учащимся более эффективно запоминать фак-

тический материал. Прагматическая функция означает рассмотрение знаков как средства практического воздействия на мир. Учащиеся должны иметь представление о том, что созданные программы применяются в повседневной жизни (управление лифтом, регулировка светофоров и др.) и имеют практическую значимость.

*5. Демонстрация зависимости значения знака от объективно существующей действительности (денотата) и субъективных представлений об этой действительности (концепта).* Учащиеся должны понимать, что знак выступает заместителем обозначаемого и у каждого субъекта может быть своя совокупность сведений об изучаемом объекте и его связях с другими объектами. Причем любой знак может мыслиться не только в связи с обозначаемым им объектом, но и в связи с тем, какой смысл может быть приписан этому знаку.

**Диагностический блок** вводит в модель с целью получения ориентировочной информации, позволяющей эффективно планировать учебную деятельность с учетом полученных результатов.

В процессе оценивания для определения уровня сформированности учебной мотивации используются методы наблюдения, беседы, опроса [2], для выявления уровня предметных знаний и умений по программированию – тестирование и контрольные работы. Знаково-символические действия оцениваются по результатам выполнения учащимися заданий, ориентированных на проверку уровня владения замещением, кодированием, схематизацией, моделированием. Примером таких заданий могут быть следующие.

1. Что обозначает изображенный знак? Почему?

2. Переведите предложенный программный код на естественный язык.

3. Действие программы представлено в виде черного ящика (дана определенная схема). Восстановите программный код.

4. Составить модель управления движением лифта между 1 и 2 этажом. Реализовать модель на языке программирования.

Согласно семиотическому подходу, восприятие учащимися информации, представленной в знаковой форме, зависит от их индивидуальных особенностей, имеющегося опыта, уровня знаний и умений. В связи с этим диагностика должна проводиться систематически для выявления начального уровня владения учащимися программированием, для определения динамики результатов обучения и коррекции учебного процесса.

Отличительной особенностью описанной модели обучения программированию является целенаправленное развитие учеб-

ной мотивации, знаково-символической деятельности, предметных знаний и умений учащихся с учетом идей и принципов семиотического подхода. Она может служить

ориентировочной основой для проектирования и практической реализации методики обучения программированию учащихся 7-9 классов.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гамезо М. В., Степаносова А. В., Хализева Л. М. Словарь-справочник по педагогической психологии. М. : Наука, 2001.
2. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. №2.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига : Эксперимент, 1995.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, М., 2010.

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

УДК 371.487  
ББК 4420.43

ГСНТИ 15.81.11

Код ВАК 13.00.01

**Карбанович Оксана Вячеславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского; 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14; e-mail: karbanovich72@mail.ru

**Лупоядова Лариса Юрьевна,**

кандидат исторических наук, профессор, кафедра педагогики, декан факультета дополнительного образования, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского; 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14; e-mail: chaikalu@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ  
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** воспитательные технологии; личностный подход; социально-психологическая адаптированность; школьная дезадаптация; адаптивная образовательная система.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются возможности современных воспитательных технологий (игровых, рефлексивных, диалоговых) в формировании социально-психологической адаптированности личности школьников, определяются основные подходы создания адаптивной образовательной системы в школе. Дается анализ результатов опытно-экспериментальной работы по внедрению специальной программы, способствующей развитию у школьников адаптивных умений и способностей.

**Karbanovich Oksana Vyacheslavovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia.

**Lupoyadova Larisa Yurievna,**

Candidate of History, Professor of Department of Pedagogy, Head of Faculty of Continuing Education, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia.

**APPLICATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES  
IN SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT OF SCHOOLCHILDREN**

**KEY WORDS:** educational technologies; personal approach; social-psychological adjustment; school disadaptation; adaptive educational system.

**ABSTRACT.** The article deals with up-to-date educational technologies having an impact on adjustment of schoolchildren. The key approaches to formation of adaptive educational system at school are defined. The paper presents an analysis of pilot testing results concerning implementation of a special programme which develops schoolchildren's adaptive skills by means of learner-centered educational technologies (game, reflexive activity and dialogue).

**В** настоящее время все новшества, вводимые в сфере образования, направлены на решение проблемы воспитания здорового, мыслящего, нравственного, творческого человека, способного реализовывать свои замыслы в условиях поликультурного, многофакторного информационного пространства. Несомненно, в современных школьниках необходимо развивать адаптивные умения и способности, проявляющиеся в таких качествах, как конструктивность, мобильность, динамизм, толерантность, критичность, ответственность. Наличие этих личностных свойств, обеспечивая психологическую устойчивость, готовность к сложным ситуациям и умение из них выходить, позволяет продуктивно выполнять тот или иной вид деятельности, что, в свою очередь, является определяющим не только для успешной адаптации обучающихся в школе, но и в развивающемся социуме в целом.

Мы полагаем, что формирование личности с указанными качествами возможно только при реализации принципа адаптивности системы образования применительно к уровням и особенностям развития и подготовки воспитанников, в результате чего будет достигнут «профессиональный акме» [1, с. 37]. Выделяя адаптивную модель образования как наиболее эффективную в решении обозначенной проблемы, мы исходим из того, что она функционирует в плоскости личностного подхода, т. е. такой методологической ориентации в педагогической деятельности, которая позволяет обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации личности ребенка, развития его индивидуальности, существенную роль в которой играет педагог как «стратег и тактик учебно-воспитательного процесса» [8, с. 63].

Социально-психологическая адаптация является сложно структурированной систе-

мой взаимодействия личности с социальной средой, одной из сущностных характеристик процесса социализации. Важнейшим компонентом данного феномена является согласование самооценок и притязаний личности с ее возможностями и с реальностью социальной среды. Социально-психологическую адаптированность можно охарактеризовать как такое «состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей» [7].

Достижение социально-психологической адаптированности зависит от адаптивности – способности человека к приспособлению. Адаптивность у разных людей различна и отражает уровень как врожденных, так и приобретенных в жизни качеств человека. Некоторые авторы обнаруживают тесную зависимость адаптивности от особенностей функционирования нервной системы (П. К. Анохин, И. А. Аршавский, И. П. Павлов), биоэнергетического потенциала организма, характера учебных и физических нагрузок, режима труда и отдыха (Н. А. Агаджанян, В. В. Парин и др.), личностных особенностей (Г. А. Балл), эмоционального и мотивационного содержания деятельности (А. Н. Лутошкин, Л. И. Уманский). Исследованиями доказано, что генетическая и социальная обусловленность адаптивных возможностей человека имеет определяющее влияние на обучаемость (С. А. Беличева, Н. А. Менчинская и др.).

Совершенно очевидно, что изменения в содержательном и процессуальном блоках системы школьного образования, связанные с переориентацией с внешних показателей на воспитание и развитие личности, должны предусматривать существенное преобразование педагогической деятельности за счет использования опробованных современных образовательных технологий. В связи с этим рассмотрим более подробно педагогические технологии, которые легко включаются в адаптивную систему воспитания за счет обладания уникальным имитационным и коммуникативным инструментарием организации педагогического взаимодействия.

Прежде всего, к таким технологиям следует отнести диалог. Именно диалог задает контекст совместной деятельности, в которой происходит воспитание субъекта этой деятельности, обучающегося. Профес-

сор Н. А. Асташова выделяет следующие характерные особенности диалога: объективная проблемность, субъективно переживаемая ситуация поиска смысла, отношения общности между участниками диалога, особое отношение к другому, децентрация, незавершенность результата, стимулирующая мыслительную активность и т. д. [2]. Технологическая схема организации диалога включает три основных этапа. На первом этапе главной целью является создание позитивной эмоциональной атмосферы, на фоне которой происходит актуализация необходимой информации, развитие интереса к обсуждаемой проблеме. На втором этапе организуется субъектно-смысловое общение в различных вариантах: обсуждение вопросов в парах, в группах, выступление учащегося с докладом, сообщением, осмысление разных точек зрения, поиск путей решения проблемы; система вопросов и т. п. На заключительном этапе осуществляется анализ и осмысление содержания и хода диалогического общения, рефлексия собственного поведения, уровня достижения планируемых целей общения. Как видно из представленных этапов развития, диалог – это пространство личностного единения, взаимного духовного и познавательного обогащения; он невозможен без совместного творческого поиска, порождающего новое знание, осмысление и понимание мировоззренческих позиций.

Эффективность использования игровых технологий в решении проблемы развития адаптивных умений современных школьников обусловлена функциональной нагрузкой игры как вида деятельности. Использование игры как собственно игровой деятельности, так и в качестве игровой формы при организации групповых занятий помогает решить одну из важнейших задач по созданию благоприятного эмоционального окружения, ситуации успеха для каждого участника. Обеспечивается это благодаря тому, что в игре воспитанник скрыт за игровую роль, следовательно, у него нет опасений раскрыть свое «Я». К тому же в игре достигается равенство ее участников, так как в ней нет «успевающих» и «неуспевающих». Самое главное в игре то, что, по мнению Н. Е. Щурковой, происходит незаметное вовлечение учащихся в систему наиважнейших социальных отношений, проживание этих отношений путем выстраивания адекватных форм поведения [12]. Игровая позиция участника облегчает каждому момент вступления во взаимодействие в процессе выполнения упражнений. Необходимость одновременного выполнения игровых задач формирует взаимную связь участников, активизирует рефлексию. Поэтому игра является «оп-



тимальным средством» (Н. Е. Щуркова) преодоления проблем, возникающих у подростка в учении и общении.

Несомненно, обширным адаптивным потенциалом обладает технология организации коллективных творческих дел, так как является одним из самых эффективных средств проявления общей заботы о развитии каждого его участника, способом сплочения коллектива, воспитания гуманных чувств и убеждений, укрепления познавательной самостоятельности, развития разносторонних способностей. Ценность технологии коллективных творческих дел в создании адаптивной образовательной среды определяется, прежде всего, активным включением школьников в полную структуру деятельности (от решения до анализа), порождающим чрезвычайно значимое для подростка чувство коллективного и индивидуального авторства [3].

В процессе развития адаптивных способностей личности особое значение имеет включение в воспитательный процесс рефлексивных технологий, в частности, технологии индивидуального рефлексивного воспитания, разработанной Н. П. Капустиным [4].

На *подготовительном этапе* определяется тема коммуникации, формулируются развивающие и воспитательные задачи, проводится сбор информации посредством наблюдения, анкетирования, тестирования, социометрии и т. д., подбирается необходимый наглядный материал (схемы, диаграммы, картины, видеоматериал) и т. п.

*Этап организации и проведения ситуационного классного часа* включает ряд уникальных процессуально-креативных и рефлексивных актов. Этот этап начинается с *информации* (3 мин.), которую сообщает классный руководитель или лидер класса о теме коммуникации, целях классного часа, результатах диагностического исследования. Следующий элемент основного этапа – *изложение «Я-позиции» и обоснование причины «Я-позиции»* (7 мин.). Учащиеся по кругу отвечают на вопросы классного руководителя, направленные на актуализацию субъектного опыта участников коммуникации в плоскости рассматриваемой проблемы. Следующая стадия – *«Я-позиция» и общественно значимая норма* (7 мин.). Подростки работают в группах по 4-6 человек, причем в каждой из групп должны находиться учащиеся, имеющие разные позиции. Группам дается задание: а) в ходе обсуждения моральных дилемм выбрать свою точку зрения и доказать ее; б) ознакомиться с общепринятыми правилами и выразить свое отношение к ним. Очень важно на этом этапе попытаться найти значимые аргумен-

ты, яркие примеры, отражающие личное отношение к осмысливаемому явлению.

*Дискуссия* (10-15 мин.) – еще один элемент основного этапа, главное назначение которого – обсуждение сущности проблемы, упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями между группами по каждому вопросу. Общение в ходе дискуссии побуждает подростков искать разные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым знаниям, развивает логическое, критическое и рефлексивное мышление, внутреннюю и внешнюю речь, широту и гибкость восприятия. Особенно важная роль отводится стадии *рефлексии* (5 мин.), ключевым компонентом которой является оценка каждым присутствующим значимости и перспективности суждения для собственного развития, своего участия и эмоционального состояния.

*Заключительный этап* предполагает мотивацию и мониторинг. Эти компоненты находят как бы за пределами конкретного ситуационного классного часа, что определяется сложностью и непредсказуемостью формирования глубинных личностных структур (ценностей, мотивов, убеждений и т. д.). Побуждение ученика к позитивному поведению осуществляется через поддержку вниманием, заботой о тех воспитанниках, которые на классном часе дали слово что-то исправить в своем поведении.

Очевидно, что данная система имеет уникальный развивающий и коммуникативный инструментарий, способный значительно усилить субъектную позицию подростка в осмыслении собственных взглядов и одновременно осуществить коррекцию различных психических характеристик (мышления, памяти, речи, внимания), а также развивать такие личностные качества, как толерантность, ответственность, коммуникативность, конструктивность и др.

В настоящем исследовании мы поставили лишь одну из многочисленных проблем, связанных с оптимизацией и повышением эффективности образовательного процесса в школе, а именно проблему формирования и развития адаптивных умений и способностей личности школьников.

Экспериментальное исследование было проведено со школьниками 13-15 лет средней школы №62 и гимназии №7 г. Брянска. Всего в эксперименте приняли участие 326 школьников, из них 101 учащийся гимназии. Выбор такого объекта объясняется тем, что в качестве дополнительной задачи исследования мы планировали сравнить показатели социально-психологической и школьной адаптированности у подростков, обучающихся в общеобразовательной шко-

ле и в учреждении с гуманитарным профильным обучением.

Эксперимент осуществлялся в три этапа.

I. Констатирующий этап, на котором мы ставили перед собой следующие задачи: 1) определить при помощи объективных методов уровень социально-психологической и школьной адаптированности воспитанников; 2) диагностировать уровень и характер школьной тревожности учащихся.

II. Формирующий этап, на котором проводили работу в экспериментальных классах с введением экспериментального фактора, а в контрольных без него.

III. Контрольный этап, на котором мы ставили перед собой следующие задачи: 1) определить уровень социально-психологической адаптивности, школьной адапта-

ции-дезадаптации и школьной тревожности после окончания эксперимента; 2) подвергнуть статистическому анализу результаты сравнительного эксперимента.

Для решения первой задачи констатирующего эксперимента нами был использован Опросник социально-психологической адаптированности (шкала СПА), разработанный К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптированный А. К. Осницким. Для определения критериальных показателей школьной адаптации-дезадаптации мы использовали анкету «Как адаптирован ты к жизни?», разработанную А. В. Фурманом [9].

По результатам диагностики с использованием шкалы социально-психологической адаптированности мы выявили данные, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Определение уровня социально-психологической адаптированности старших подростков (в %)**

Шкалы социальной адаптированности	Уровни адаптированности					
	высокий		средний		низкий	
	шот	гимн.	шот	гимн.	шот	гимн.
Адаптация	39	56	58	42	3	2
Самоприятие	52	63	45	32	3	5
Приятие других	52	60	32	33	16	7
Эмоциональная комфортность	39	46	45	46	16	8
Интернальность	53	61	43	35	4	4
Стремление к доминированию	22	18	59	49	19	33

Условные обозначения: шот – учащиеся школы общего типа; гимн. – учащиеся гимназии; высокий уровень – значения интегрального показателя выше 60%; средний уровень – значения интегрального показателя от 40% до 60%; низкий уровень – значения интегрального показателя ниже 40%.

С помощью данной методики мы выявили также уровни социально-психологи-

ческой дезадаптивности обучающихся (Таблица 2).

Таблица 2.

**Определение уровня социальной дезадаптивности обучающихся (в %)**

Уровни социальной дезадаптивности	Ученики школы общего типа	Ученики гимназии	Все учащиеся
Высокий	–	–	–
Средний	72,8	61,4	67,1
Низкий	27,2	38,6	32,9

Условные обозначения: высокий уровень – результаты «после» самого высокого показателя в зоне неопределенности; средний уровень – результаты в пределах зоны неопределенности; низкий уровень – результаты «до» зоны неопределенности.

Из таблиц видно, что среди учащихся школы общего типа, по сравнению с гимназистами, в 2 раза больше подростков с низким уровнем приятия других, эмоциональной комфортности и в 1,2 раза больше школьников, стремящихся к доминированию. Отсюда следует, что общий уровень

социально-психологической адаптированности гимназистов выше, чем у учащихся школы общего типа.

Использованная нами методика А. В. Фурмана позволила определить уровень школьной адаптированности (Таблица 3).

Таблица 3.

**Определение уровня школьной адаптированности (в %)**

Уровни школьной адаптированности	Ученики школы общего типа	Ученики гимназии	Все учащиеся
Адаптированность	25,4	41,5	33,5
Неадаптированность	32,4	31,6	32
Деадаптированность	42,2	26,9	34,5

В таблице показано, что в целом более половины респондентов испытывают трудности школьной адаптации, выражающиеся в пассивно-безучастном и негативно-протестном отношении к социальным составляющим процесса обучения в школе.

Для решения второй задачи констатирующего эксперимента мы использовали тест школьной тревожности Филлипса, который определяет общий уровень тревожности и ее проявления в конкретных ситуациях школьного обучения (Таблица 4).

Таблица 4.

**Определение уровня школьной тревожности у старших подростков (в %)**

Уровни школьной тревожности	Факторы школьной тревожности							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Нормальный	74	65	73	56	54	62	86	48
Повышенный	21	30	25	28	32	24	8	44
Высокий	5	5	2	16	14	14	6	8

Условные обозначения:

нормальный уровень – абсолютное число несовпадений менее 50%;

повышенный уровень – абсолютное число несовпадений  $\geq 50\%$ ;

высокий уровень – абсолютное число несовпадений  $\geq 75\%$ ;

I – общая тревожность в школе;

II – переживание социального стресса;

III – фрустрация потребности в достижении успеха;

IV – страх самовыражения;

V – страх ситуации проверки знаний;

VI – страх несоответствовать ожиданиям окружающих;

VII – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;

VIII – проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Из таблицы видно, что общее эмоциональное состояние у большинства подростков (74%), связанное с различными формами их включения в жизнь школы, в пределах нормы (субтест I). Однако эмоциональное состояние 35% учащихся, на фоне которого развиваются их социальные контакты (прежде всего, со сверстниками), характеризуется повышенными и высокими показателями тревожности (субтест II). Обнаруживаются серьезные трудности и в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей (субтест IV). Данные исследования позволяют констатировать также высокий общий негативный эмоциональный фон в ситуациях оценивания другими результатов деятельности учащегося, его поступков и мыслей и, что особенно важно для нас, в общении подростков с учителями (субтест VIII). Поэтому на этапе констатирующего эксперимента нам представляется важным отразить не только наличный уровень общей школьной тревожности (субтест I), но и показатели тревожности по факторам II, IV, VIII.

Для решения третьей задачи констатирующего эксперимента мы выбрали контрольную (всего 87 учащихся) и экспериментальную (83 школьника) группы.

В целях формирования социально-психологической адаптированности личности школьников нами была разработана развивающая программа «На пути к успеху» [4]. Обозначим ведущие задачи программы: создать образовательную среду, способствующую самопознанию, развитию способностей подростка, выводящих его в ранг субъекта деятельности; показать потенциал некоторых воспитательных технологий (игровых, индивидуального рефлексивного воспитания) по развитию у подростков общеучебных, коммуникационных умений, навыков саморегуляции; апробировать пути и средства формирования гуманистических ценностей (знание, дружба, справедливость, уважение, сотрудничество, личность, толерантность), являющихся основой позитивного эмоционально-ценностного отношения к обучению в школе и жизни в целом.

Для решения второй задачи контрольного этапа эксперимента мы использовали

критерий Пирсона  $\chi^2$ . Эксперимент показал, что наиболее значимыми являются результаты по следующим критериям.

Результаты сравнения данных, полученных по методике А. В. Фурмана, представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5.

**Определение критерия  $\chi^2$  по уровням школьной адаптированности (экспериментальная группа)**

Уровни школьной адаптированности	$x_i'$	$y_i'$	$y_i' - x_i'$	$(y_i' - x_i')^2$	$\frac{(y_i' - x_i')^2}{x_i'}$
Адаптированность	31,5	42,8	+11,3	127,69	4,05
Неадаптированность	22,8	30,7	+7,9	62,41	2,73
Деадаптированность	45,7	26,5	-19,2	368,64	8,06
Всего	100	100	0	558,74	$\chi^2=14,84$

Таблица 6.

**Определение критерия  $\chi^2$  по уровням школьной адаптированности (контрольная группа)**

Уровни школьной адаптированности	$x_i'$	$y_i'$	$y_i' - x_i'$	$(y_i' - x_i')^2$	$\frac{(y_i' - x_i')^2}{x_i'}$
Адаптированность	25,4	26,5	+1,1	1,21	0,04
Неадаптированность	25,2	31	+5,8	33,64	1,33
Деадаптированность	49,4	42,5	-6,9	47,61	0,96
Всего	100	100	0	82,46	$\chi^2=2,33$

Полученные данные свидетельствуют о том, что в контрольной группе ситуация осталась такой же, как и при первоначальном срезе, так как  $\chi^2=2,33$  меньше  $\chi^2_{\text{крит}}$ . Напротив, в экспериментальной группе наблюдаются статистически достоверные различия, так как  $\chi^2=14,84$  больше  $\chi^2_{\text{крит}}$  для  $p=0,05$  и  $p=0,01$ . Отсюда следует, что отношение учащихся экспериментальной группы к одноклассникам, классному руководителю, учителям, в целом школе после внедрения

программы изменилось в лучшую сторону, что выразилось в значимом повышении показателей школьной адаптированности.

Обратимся к сопоставлению показателей тревожности по фактору «переживание социального стресса». Отметим, что такая тревожность развивается у подростка в процессе межличностного взаимодействия в школе и, прежде всего, со сверстниками (Таблицы 7 и 8).

Таблица 7.

**Определение критерия  $\chi^2$  по уровням тревожности, связанной с переживанием социального стресса (экспериментальная группа)**

Уровни школьной тревожности	$x_i'$	$y_i'$	$y_i' - x_i'$	$(y_i' - x_i')^2$	$\frac{(y_i' - x_i')^2}{x_i'}$
Нормальный	51,8	64,9	+13,1	171,61	3,31
Повышенный	37,3	26,5	-10,8	116,64	3,12
Высокий	10,9	8,6	-2,3	5,29	0,48
Всего	100	100	0	293,54	$\chi^2=6,91$

Таблица 8.

**Определение критерия  $\chi^2$  по уровням тревожности, связанной с переживанием социального стресса (контрольная группа)**

Уровни школьной тревожности	$x'_i$	$y'_i$	$y'_i - x'_i$	$(y'_i - x'_i)^2$	$\frac{(y'_i - x'_i)^2}{x'_i}$
Нормальный	59,7	58,6	-1,1	1,21	0,02
Повышенный	29,8	35,6	+ 5,8	33,64	1,12
Высокий	10,5	5,8	- 4,7	22,09	2,1
Всего	100	100	0	56,94	$\chi^2=3,24$

Данные таблиц позволяют сделать вывод о том, что у респондентов экспериментальной группы в значительной степени улучшилось эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются их социальные контакты в школе, так как значение  $\chi^2=6,91$  больше  $\chi^2_{\text{крит.}}=5,99$  для  $p=0,05$ .

Между тем, в контрольной группе статистически достоверные различия не установлены, так как  $\chi^2$  меньше  $\chi^2_{\text{крит.}}$ , что также подтверждает эффективность экспериментальной программы в плане формирования и развития коммуникативных умений и способностей старших подростков,

что является важнейшей составляющей успешной социальной адаптации.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что использование адаптивных воспитательных технологий (организации коллективных творческих дел, игровых, тренинговых, рефлексивного воспитания) позволяет усилить деятельность по формированию и развитию адаптивных умений и способностей учащихся, поскольку эти технологии имеют диалогическое основание, направлены на развитие активности личности, формирование индивидуального сознания и его коррекцию.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Асташова Н. А. Аксиологические основы организации индивидуального подхода в образовательном процессе вуза // Вестник Брян. Гос. ун-та. №1(2010): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. С. 36-39.
2. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2000.
3. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М. : Педагогика, 1989.
4. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие. М. : Академия, 1999.
5. Карбанович О. В. Развивающая программа предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у старших подростков «На пути к успеху» : учебно-метод. пособие. Брянск : Ладомир, 2006.
6. Карбанович О. В., Лупядова Л. Ю., Якимович И. Г. Методика и технологии гражданского образования : метод. пособие. Брянск : Курсив, 2012.
7. Карбанович О. В. Психолого-педагогические условия преодоления школьной дезадаптации // Вестник Брян. гос. ун-та. №1(2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики.
8. Карбанович О. В. Личность учителя как субъект социально-педагогической технологии // Вестник Брян. гос. ун-та. №1(2010): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. С. 63-71.
9. Пихенько И. Н. Педагогическая адаптация первоклассников к обучению в школе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Брянск, 2003.
10. Поляков С. Д. Технологии воспитания : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2002.
11. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М. : ТЦ Сфера, 2003.
12. Фурман А. В. Методика определения личностной адаптации школьников. Киев-Донецк : Ровесник, 1993.
13. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. М. : Пед. общество России, 2002.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент И. Н. Пихенько.

**Мерзлякова Ольга Павловна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru

**Наговицына Татьяна Валентиновна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: tat4758@yandex.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** средства массовой информации; принципы дидактики; обучение физике; обучение технологии.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрена возможность реализации основных принципов классической дидактики при создании образовательной аудиовизуальной среды на основе СМИ, приведены примеры приемов использования средств массовой информации при обучении физике и технологии.

**Merzlyakova Olga Pavlovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Nagovitsyna Tatyana Valentinovna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**APPLICATION OF MASS MEDIA IN TRAINING OF SCHOOLCHILDREN**

**KEY WORDS:** mass media; principles of didactics; teaching physics; education technology.

**ABSTRACT.** The article considers the possibility of realization of the basic principles of the classical didactics when creating educational audiovisual media-based environment and provides examples of application of media for teaching physics and technology.

**И**ntenсивность воздействия средств массовой информации (СМИ) на современного человека возрастает с каждым днем. Ограничить усиливающееся информационное давление на подрастающее поколение практически не представляется возможным, информационные потоки окружают школьника повсюду: Интернет, телевидение, радио и пр. Функционирование современной школы невозможно без учета ее взаимосвязи с окружающим социумом, без учета влияния на ученика интенсивного и постоянного информационного воздействия [2]. В связи с этим перед школой стоит задача поиска путей использования этой информации (а зачастую и «псевдоинформации») в образовательных целях.

Основная часть этой информации поступает в аудиовизуальной форме и создает своего рода информационную аудиовизуальную среду. «Конкуренцию» этой среде должна составить специально созданная образовательная среда, использующая возможности и средства внешней информации для решения образовательных задач [1].

Однако нередко учителя, увлекаясь использованием аудиовизуальных технологий, забывают о том, что их использование не является самоцелью, созданная на их основе аудиовизуальная среда должна являться дидактически развивающей, способствующей продуктивной познавательной деятельности учащихся, для чего необходимо ее соответствие дидактическим принципам.

Рассмотрим сущность основных принципов классической дидактики и их реализацию при создании и применении обучающей и развивающей аудиовизуальной среды на основе использования СМИ в учебном процессе по технологии.

➤ *Принцип научности и достоверности:* информация, предлагаемая школьникам, должна соответствовать критериям научности, к которым, на наш взгляд, можно отнести официальность и рецензируемость источников информации, авторитетность авторов и т. п. Учитывая данный принцип, рекомендуется включать в учебный процесс информацию с официальных сайтов, научных и учебных телеканалов, рецензируемых

печатных изданий. В процессе обучения технологии можно использовать такие источники информации как журнал «Наука и школа», научно-популярный физико-математический журнал «Квант», сайты научно-практических конференций, семинаров, виртуальные экскурсии на производственные предприятия, лаборатории и пр. Богатый фотоматериал представлен в электронных архивах журналов «Вокруг света», «Гео» и пр., на сайтах различных технологических гигантов, таких как «Тойота», «Самсунг» и пр.

Однако даже в телевизионных передачах и научно-популярных журналах сегодня встречается достаточно много противоречивой информации. Задача учителя при этом – формировать у школьников критическое мышление при ее анализе.

➤ *Принцип наглядности:* один из важнейших принципов дидактики, согласно которому изучаемый материал целесообразно представлять так, чтобы выделялись наиболее существенные свойства изучаемого объекта.

Например, при изучении принципа действия двигателя внутреннего сгорания

целесообразно показывать работу компьютерной модели, а при обучении различным видам технического обслуживания – видеозапись конкретных действий механика.

➤ *Принцип систематичности и последовательности:* информация, предлагаемая учащимся, должна соответствовать программе дисциплины, быть логически структурированной и целостной. Для этого необходимо предъявлять учебный материал в систематизированном виде, учитывать как его ретроспективу, так и перспективу, принимать во внимание межпредметные связи изучаемой информации. Например, после изучения темы «Хлопчатобумажные и льняные ткани» курса технологии школьникам рекомендуется проанализировать источники СМИ, на основе этих источников заполнить таблицу (таблица 1) и подготовить доклад-презентацию о происхождении и классификации волокон. Такая работа позволит школьникам закрепить пройденный материал и применить эти сведения уже в практической деятельности при изучении следующей темы «Конструирование и моделирование одежды».

Таблица 1.

**Анализ источников СМИ по теме  
«Краткие сведения о хлопчатобумажных и льняных тканях»**

Темы	Ссылка на источники СМИ		
	Журналы, газеты	Телевидение	Сайты
Исторические сведения о производстве хлопчатобумажных и льняных тканей			
Свойства и характеристика волокон растительного происхождения			
Пряжа и прядение, ткани и ткачество			
История видов одежды из х/б и льняной ткани			

➤ *Принцип целесообразности:* любое применение СМИ в учебном процессе должно иметь четко поставленную цель. Например, с целью формирования у школьников критического мышления можно представить противоречивую информацию, взятую из различных источников. С целью профориентации обучающихся целесообразно предлагать им виртуальные экскурсии на различные промышленные предприятия, в научные центры, лаборатории и т. п. Для формирования у школьников эстетических знаний по оформлению интерьера помещения, использованию современных материалов в его отделке, умений подбирать мебель в соответствии со стилем интерьера, размещать декоративные элементы в интерьере целесообразно организовать на занятиях по технологии проект «Дизайн интерьера комнаты как создание удобной и комфортной среды обитания».

Школьники самостоятельно анализируют информацию из таких телепередач, как «Школа ремонта», «Квартирный вопрос», «Про декор», и используют ее для выполнения практического задания.

➤ *Принцип природосообразности* означает соответствие степени сложности и глубины изучения теоретического материала индивидуальным особенностям учащихся. Недопустима чрезмерная усложненность и перегруженность информации, при которой овладение ею становится непосильным для обучаемого.

Примером учета этого принципа является демонстрация учащимся только фрагмента какой-либо телепередачи в предварительной обработке учителем (с соответствующими пояснениями и комментариями, показом натуральных экспериментов, моделей, объектов и т. п.).

Например, на уроках технологии при изучении темы «Приготовление блюд из сырых овощей» просмотр видеофрагментов телепередач «Барышня и кулинар», «Вкусные истории» позволяет при выполнении практической работы по художественной резке овощей и фруктов (карвинг) на сложных моментах использовать возможность повтора трудовой операции, детально просматривать ход трудового приема.

Многие видеофильмы могут содержать непонятную терминологию, или, наоборот, молодежный сленг, из-за чего приходится отказываться от демонстрации этих фильмов школьникам, несмотря на другие значительные достоинства фильма.

➤ *Принцип связи теории с практикой:* предлагаемая школьникам информация должна быть современна и актуальна и демонстрировать практическую значимость изучаемого теоретического материала в реальной современной жизни. Например, при изучении основ обработки пищевых продуктов можно показывать оформление блюд в ресторанах как образец и, наоборот, показывать последствия пренебрежения правилами обработки и хранения пищевых продуктов из архивов новостей.

➤ *Принцип сознательности и активности:* предполагает применение школьниками средств массовой информации для самостоятельного поиска и преобразования сведений при четком осознании конечных целей и задач учебной деятельности. Использование СМИ строится на основе деятельностного подхода. Для повышения активности обучения следует генерировать разнообразные учебные задания и ситуа-

ции, формулировать разные типы вопросов, предоставлять обучаемому возможность выбора той или иной траектории обучения. Реализация данного принципа является возможной при организации обучения методом *case-study*. Например, по разделу технологии «Создание изделий из текстильных материалов» представление *case-study* состоит из нескольких пунктов. Представление кейса в начале занятия – перед просмотром со школьниками фрагмента телепередачи «Модный приговор» учитель предлагает перечень вопросов, например:

1. Перечислите недостатки фактического гардероба главного героя передачи.

2. Какие рекомендации Вы дали бы персонажу в соответствии с родом его деятельности?

На этом этапе показы фрагментов не сопровождаются мнением специалистов, принимающих участие в программе. Ответы специалистов приводятся только после ответов учеников и сравниваются с ними.

На второй стадии просмотра телепрограммы учащиеся анализируют гардероб главного участника, выбранный им самостоятельно. Затем отвечают на вопросы: какой из трех выходов наиболее соответствует профессии участника, какие рекомендации специалиста были учтены участником, чего не хватает для завершения образа участника, каким он должен быть.

На третьей стадии учащиеся просматривают второй выход участника, демонстрирующий образ, созданный стилистами. Они слушают мнения сторон защиты и обвинения, после чего составляют описание представленных образов с эскизами (таблица 2).

Таблица 2.

### Описание образа участника

№ п. п.	Эскиз	Описание (одежда, обувь, аксессуары, прическа)
<b>Образ</b>		

На заключительной стадии учитель предлагает учащимся выполнить домашнее задание – провести анализ собственного школьного гардероба и образа в целом.

Рассматривая вопрос использования ряда дидактических принципов, необходимо учитывать своеобразие и особенности конкретного учебного предмета, на котором используются СМИ, специфику соответствующей науки, ее понятийный аппарат, особенности методов исследования и ее закономерности.

Кроме того, принимая во внимание недостаток учебного времени, отведенного на изучение дисциплин естественнонаучного и технологического циклов, а также учитывая разнообразные образовательные потребности учащихся, следует рассмотреть возмож-

ности использования СМИ во внеурочной деятельности.

Приведем несколько примеров применения СМИ во внеурочной деятельности:

- кружок «Киностудия» – учащиеся создают коллекции учебных фрагментов по разделам и темам учебных предметов (таблица 3).

- школьный телеканал «Новости в мире науки и производства» – школьники собирают информацию о современных достижениях в области технологии, различных инновациях, открытиях и представляют ее всем остальным, например, в виде еженедельного выпуска новостей, посмотреть который можно на сайте школы.

- стенгазета – группа учащихся представляет собой редакционную коллегию по



выпуску периодической газеты или журнала на основе СМИ. Например, это может быть газета о каких-либо современных технологиях, декоративно-прикладном творчестве, инновациях и т. д. В рубриках таких

газет могут быть освещены следующие вопросы: «Из истории великих открытий», «Производство и технологии», «Полезные советы», «Самоделкин» и пр.

Таблица 3.

**Использование фрагментов телепередач при изучении тем по технологии**

Раздел	Тема	Название телепередачи
Создание изделий из текстильных материалов	Свойства текстильных материалов. Конструирование швейных изделий. Моделирование швейных изделий.	«Модный приговор» «Стилистика»
Оформление интерьера. Художественные ремесла	Основы композиции и законы восприятия цвета при создании предметов декоративно-прикладного творчества	«Школа ремонта» «Квартирный вопрос» «Идеальный ремонт»
Кулинария	Сервировка стола. Этикет.	«Про декор»

В итоге ученик приобретает не только предметные знания, но и метапредметные умения по критической переработке окружающей информации для решения своих

профессиональных и бытовых проблем, что в полной мере отвечает духу и идеологии новых федеральных государственных образовательных стандартов.

**Л И Т Е Р А Т У Р А**

1. Антипова Е. П., Усольцев А. П. Развитие учащихся в процессе обучения физике на основе использования современных мультимедийных средств : метод. пособие для учителей физики и студ. пед. вузов / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.
2. Усольцев А. П. Противоречия современной образовательной системы с позиций синергетической теории // Вестник Томского гос. пед. ун-та. Серия: Естественные и точные науки. 2004. №6. С. 160-163.

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

**Оспенникова Елена Васильевна,**

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

**Оспенников Андрей Анатольевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; e-mail: aaos1958@bk.ru

**ТЕХНОЛОГИЯ ВЫБОРА МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ  
ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** современная образовательная среда; система источников учебной информации; обучение физике; методы обучения; приемы обучения; алгоритмические предписания в профессиональной деятельности.

**АННОТАЦИЯ.** Обсуждаются направления развития системы методов обучения. Рассматривается классификация методов и приемов обучения, представлено алгоритмическое предписание для их выбора и формулировки, приведены примеры применения этого алгоритма при проектировании учебного процесса по физике.

**Ospennikova Elena Vasilevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

**Ospennikov Andrey Anatolievitch,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

**TECHNOLOGY OF SELECTION OF METHODS AND TRAINING TECHNIQUES  
FOR DESIGNING EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICS**

**KEY WORDS:** modern educational environment; the system of sources of educational information; teaching physics; training methods; training techniques; algorithmic requirements for professional activity.

**ABSTRACT.** The article discusses the directions of development of teaching methods in physics. The author offers a classification of teaching methods and techniques, presents algorithmic injunction for their selection and formulation, gives examples of application of this algorithm for designing of the educational process in physics.

Изменения, происходящие в информационно-образовательной среде, определяют необходимость активного освоения учащимися опыта работы с разнообразными источниками информации: *средой коммуникаций, книгой, аудио- и видеоматериалами, естественной природой, «второй» природой, виртуальной образовательной средой*. Эта деятельность нуждается в соответствующем дидактическом сопровождении. Стратегической задачей обучения является развитие познавательной самостоятельности детей в работе с данными источниками информации.

Методы учения и методы преподавания рассматриваются в педагогической науке в качестве составляющих методов обучения, которые отражают субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса. Интересно отметить, что в педагогических сочинениях прошлых

столетий под понятием «обучение» имелась в виду, как правило, только целенаправленная деятельность обучающего. В настоящее время обучение рассматривается как взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащегося. Следующим этапом в развитии сущности понятия «обучение» является, на наш взгляд, еще более широкое его толкование. И причиной тому является непрерывно расширяющаяся сфера информационного взаимодействия обучаемого с окружающей средой. Надо отметить, что в содержании информационных потоков, исходящих из разных ее источников, безусловно, присутствует социальная компонента, но в этом случае речь идет о коллективном субъекте – человеческом сообществе, которое определяет существенную часть содержания информационно-образовательного пространства (его основные значения и смыслы, социальные объекты, способы ра-

ционального потребления и созидательной деятельности). В связи с этим *метод обучения как дидактическую категорию следует определить как метод взаимодействия индивида с окружающей его информационно-образовательной метасредой, основным следствием которого является освоение индивидом накопленного в обществе социокультурного опыта.* Данный тип взаимодействия определяет становление личности индивида в составе ее основных качеств, его адаптацию и последующую интеграцию в социум.

*Методы учения* первичны по отношению к методам преподавания. Они определяются объективно существующими формами проявления информационной активности человека, составом источников информации образовательной метасреды и структурой процессуальной составляющей социокультурного опыта. *Методы преподавания* как способы дидактической поддержки учения формируются по мере выявления в науке объективных закономерностей информационной активности субъекта и отражают собой фактические способы их учета в специально организованном образовательном процессе.

Управление образованием молодежи в педагогической среде предполагает знание учителем всей совокупности методов учения и умение осуществлять при необходимости эффективную дидактическую поддержку самостоятельной работы учащихся с различными источниками информации. Подбор рационального метода обучения в каждом конкретном случае построения учебного процесса – далеко не простая задача, тем более что одни и те же знания и опыт деятельности могут быть освоены учащимися разными методами.

Ранее в наших работах [2; 4] была рассмотрена бинарная модель системы методов обучения. В ее структуре были представлены все известные на сегодня источники информации и виды деятельности обучаемых с данными источниками. Отмечены некоторые преимущества данной модели в сравнении с другими классификациями методов обучения. Одним из таких преимуществ является возможность *алгоритмизации процедуры выбора и формулировки методов обучения*, что весьма важно для преподавателя, осуществляющего подготовку к учебному занятию. Рассмотрим содержание данного алгоритмического предписания.

*Алгоритмическое предписание к работе с функциональной моделью системы методов обучения*

1. Исходя из целей обучения и особенностей классного коллектива необходимо

определить источники учебной информации, с которыми учащимся предстоит работать на данном занятии.

2. Указать те виды учебной деятельности, которые наилучшим образом будут обеспечивать достижение учащимися поставленных целей (одна и та же образовательная цель может поддерживаться различными видами деятельности, а также их некоторой совокупностью).

3. Конкретизировать вид учебной работы, указав в его формулировке содержание предметного знания (факты, понятия, законы и т. п.), на освоение которого данная работа направлена.

4. В зависимости от уровня подготовки учащихся, степени их самостоятельности выбрать и указать способы дидактической поддержки видов их учебной работы.

5. На основе представлений об уровне информационной активности учащихся подобрать те приемы обучения, которые будут наилучшим образом поддерживать все составляющие данной активности (*мотивационную сферу, ориентировку, исполнение и самоконтроль*) (см. классификацию приемов обучения в работе [5, с. 212-216]. Определить порядок применения приемов, сопровождающих избранный метод обучения (*формулировка приема носит авторский характер*).

Прокомментируем процедуру применения данного алгоритмического предписания при подготовке учебного занятия по физике (*тема «Виды механического движения», 7 класс*).

Сформировать у учащихся 7-го класса верные представления о видах механического движения (*прямолинейное и криволинейное, равномерное и неравномерное*) можно в процессе использования различных методов обучения. Так, например, в качестве источников информации на данном занятии могут быть избраны естественная природа и «вторая» природа, движение объектов которых учащимся предстоит исследовать. Возможен традиционный поход, связанный с организацией работы учащихся в среде коммуникаций.

Определив источник информации, например, учебное исследование объектов природы и техники, мы должны выбрать вполне конкретный вид данного исследования. Поскольку с механическим движением учащиеся сталкиваются практически каждый день, то необходимости в организации специальных и продолжительных наблюдений за механическими движениями различных тел нет. Возможны демонстрации лишь отдельных движений, дополняющих ряд уже имеющихся у учащихся представлений о характере движения различных

физических объектов. Учебное исследование в этой ситуации будет связано в основном с систематизацией сложившегося у детей на данный момент опыта наблюдений за механическим движением тел. Результатом сравнения движений, выявления их общих и существенных признаков станет определение видов механического движения (*прямолинейного и криволинейного, равномерного и неравномерного*). Важно указать способ дидактической поддержки учебного исследования школьников. Это может быть, например, проблемная беседа или самостоятельное учебное исследование.

Итак, выполнения первых четырех «шагов» алгоритмического предписания по работе с бинарной моделью системы мето-

дов обучения обеспечивает возможность достаточно полной и грамотной формулировки избранного метода обучения. Рассмотрим конкретные примеры таких формулировок (см. таблицы 1-3).

В первом столбце таблицы 1 дана развернутая формулировка этого метода обучения в соответствии с алгоритмическим предписанием, во втором приведены приемы сопровождения данного метода. Как правило, формулировки приемов обучения не имеют универсального характера. Описание приема должно быть таким, чтобы его содержание, суть, назначение и способ реализации были достаточно полно определены для последующего адекватного воспроизведения через некоторое время.

Таблица 1.

### Организация учебного исследования с применением проблемной беседы

Метод обучения	Приемы
<p>Учебное исследование:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>наблюдение</u> за механическим движением различных тел;</li> <li>• <u>систематизация данных наблюдений</u> за механическим движением тел, построение классификации видов механического движения (<i>прямолинейное, криволинейное, равномерное, неравномерное</i>).</li> </ul> <p>Проблемная беседа (на основе обобщенной модели деятельности (ОМД) – 4-й тип ориентировки) [8].</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Восстановление в памяти учащихся (актуализация) представлений о различных случаях механического движения тел.</li> <li>• Приемы: «Словесное описание явления», «Самый яркий пример».</li> <li>• Демонстрация учителем и учащимися на лабораторном столе отдельных видов движения (в том числе возможны домашние «заготовки» школьников).</li> <li>• Видеофрагменты и слайды презентации, как средства предъявления дополнительной информации о разнообразии видов движения (в том числе материалы, подготовленные учащимися).</li> <li>• Постановка проблемы исследования.</li> <li>• Предъявление учителем обобщенного плана эмпирической систематизации научных фактов (ОМД, 4-й тип ориентировки).</li> <li>• Организация проблемной беседы по структуре обобщенного плана, включая этап опытной проверки справедливости построенной классификации.</li> <li>• Элементы работы учащихся в парах (при обсуждении структуры классификационной таблицы или граф-схемы).</li> <li>• Элементы дискуссии при подведении итогов работы в парах.</li> <li>• Демонстрация граф-схемы «Виды механического движения».</li> <li>• Оформление классификационной схемы на доске и в рабочей тетради.</li> </ul>

Состав указанных в таблице приемов обучения не является жестким и однозначным. При использовании одного и того же метода обучения возможен разный набор приемов. Важно отметить, что задействованные педагогом приемы – это не только показатель его профессиональной подготовки и актерского мастерства, но и показатель профессионального вкуса, личных предпочтений, индивидуального стиля работы.

Модифицируем представленный в таблице 1 метод обучения. Заменяем проблемную беседу как способ дидактической поддержки учебной работы школьников на самостоятельное учебное исследование. Формулировка метода частично изменится. Состав приемов обучения при этом может трансформироваться весьма существенно (таблица 2).

Таблица 2.

**Организация учебного исследования  
в опоре на самостоятельную работу учащихся**

Метод обучения	Приемы
<p>Учебное исследование.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>наблюдение</u></li> <li>• <i>за механическим движением</i></li> <li>• <i>различных тел;</i></li> <li>• <u>систематизация данных наблюдений за механическим движением тел, построение классификации видов механического движения (прямолинейное, криволинейное; равномерное, неравномерное).</u></li> </ul> <p>Самостоятельное исследование (на основе ОДМ – 4-й тип ориентировки).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подготовка учащимися видеоматериалов о видовом разнообразии механического движения тел (домашнее задание с применением сетевых сервисов для групповой проектной работы [6]).</li> <li>• Демонстрация видеоматериалов «Механическое движение тел» (материалы подготовлены учащимися класса).</li> <li>• Постановка проблемы исследования.</li> <li>• Предъявление учителем обобщенного плана эмпирической систематизации научных фактов (на слайде презентации или в форме раздаточного материала) (4-й тип ориентировки).</li> <li>• Работа в малых группах.</li> <li>• Предъявление оборудования для проведения опытов (по инициативе и выбору учащихся). Планирование и постановка опытов учащимися.</li> <li>• Консультации учителя при необходимости (для отдельных групп учащихся).</li> <li>• Защита результатов исследования (построение на доске вариантов классификационных схем и их обоснование, в том числе экспериментальное).</li> <li>• Элементы дискуссии.</li> <li>• Обсуждение итогов коллективного исследования. Построение итоговой классификационной схемы «Виды механического движения».</li> <li>• Оформление классификационной схемы «Виды механического движения» в рабочей тетради.</li> </ul>

Рассмотрим традиционный вариант проведения данного урока с применением методов среды учебных коммуникаций. В этом случае изучение указанной темы организуется в форме изложения учебного материала учителем (рассказа, объяснения). Педагог обращает внимание учащихся на то, как движутся физические тела, и сам обобщает результаты этих наблюдений. На занятии могут присутствовать элементы беседы учителя с учащимися. Но, как показывает практика, эта беседа, как и объяснение материала в целом, обычно не имеет в своей основе обобщенной модели деятельности (ОМД) по систематизации научных фактов как вида исследования. Структура этой деятельности чаще всего не осознается учащимися. Более того, обычно она не объективируется и в сознании учителя, а реализуется им лишь на интуитивном уровне. Итоги классификации видов механического движения тел предъявляются учащимся, как правило, в готовом виде. Указываются признаки, по которым один вид движения отличается от другого. Задача школьников состоит в том, чтобы научиться руководствоваться названными признаками при анализе типовых задачных ситуаций.

Определим состав методов обучения для данного занятия и приведем примеры их формулировок, построенных по указанному выше алгоритмическому предписанию. При этом несколько исправим традиционную ситуацию и все-таки введем в

структуру занятия обобщенную модель деятельности по систематизации научных фактов (см. табл. 3) [5, с. 296].

При выборе метода учебных коммуникаций (*учитель – главный источник информации*) особенно ярко на учебном занятии обозначается активная позиция преподавателя. Правда, справедливости ради стоит отметить, что невысокий уровень активности школьников при использовании коммуникативного метода обучения во много раз возрастает, если роль источников информации выполняют еще и одноклассники (*метод КСО, В. К. Дьяченко*). Организация информационного взаимодействия учащихся в освоении готового знания, разнообразие способов этого взаимодействия наряду с традиционным изложением материала учителем обеспечивают заметный рост эффективности учебного процесса. Но не следует полагать, что гиперболизация метода коммуникаций, как и любого другого источника информации, однозначно обеспечивает эффективность системы обучения в целом. Обучение в современной образовательно-информационной среде не может замыкаться только на личности учителя или информационном взаимодействии между учащимися.

Для удобства восприятия сущности метода учебных коммуникаций представим его в таблице 3 в виде двух столбцов, отражающих согласованные действия и учащегося, и учителя.

Таблица 3.

**Метод учебных коммуникаций**

Методы обучения		Приемы
Метод учения	Метод преподавания	
<u>Наблюдение за механическим движением тел.</u>	<i>Демонстрация фрагмента кинофильма «Механическое движение»</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Элементы беседы по содержанию фильма.</li> <li>• Прием «Дострой предложенный ряд примеров».</li> <li>• Слайды презентации с рисунками движущихся объектов (в том числе подготовленные учащимися класса)</li> </ul>
<u>Наблюдение</u> способа записи механического движения.	<i>Демонстрация образца выполнения опыта «Запись механического движения (сплошной след, прерывистый след)».</i>	Приемы технические: <ul style="list-style-type: none"> <li>• способы записи сплошного следа;</li> <li>• способы фиксации положения тела через равные промежутки времени (тележка с капельницей, «вибрирующий стол», «порошковый метод» (по В. В. Майеру), стробоскопическая съемка, «робот – как демонстратор видов движения» и др.) [1; 7].</li> <li>• Элементы объяснения и беседы</li> </ul>
<u>Восприятие образца деятельности по систематизации данных наблюдений за механическим движением тел.</u>	<i>Демонстрация образца деятельности по систематизации данных наблюдений за механическим движением тел (на основе ОДМ – 4-й тип ориентировки).</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Предъявление слайда (раздаточных материалов) «Обобщенный план систематизации научных фактов».</li> <li>• Моделирование учителем различных ситуаций механического движения тел в виртуальной среде, классификация движений по общим и существенным признакам [3].</li> <li>• Элементы объяснения и беседы</li> </ul>
<u>Восприятие учебной информации о видах механического движения тел.</u>	<i>Объяснение Рассказ</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Элементы беседы по закреплению материала о видах движения (определения, примеры).</li> <li>• Сообщение учащегося «Аристотель о видах механического движения» (по итогам индивидуального домашнего реферативного задания).</li> <li>• Проблемная ситуация «Прав ли Аристотель?» Элементы проблемной беседы.</li> <li>• Запись в тетрадь классификационной схемы «Виды механического движения».</li> </ul>

Использование в каждой отдельной ситуации наряду с основным методом обучения элементов других методов – обычная практика организации учебного процесса в любой образовательно-информационной среде. Существует проблема поиска оптимального сочетания этих методов, моделирования разнообразных их соотношений с целью достижения максимального обучающего эффекта.

Вариативная часть реализуемого метода обучения, в том числе любые элементы других методов обучения, включенные в состав данного метода и усиливающие его образовательный эффект, определяются в дидактике как приемы обучения.

Приведенное определение приема охватывает огромный круг действий и операций, внедрение которых в вариативные блоки раз-

личных методов обучения может значительным образом повысить их учебно-воспитательное и развивающее воздействие.

Многообразие приемов обучения, «прицельный» характер их применения в учебной практике, безупречная техника их внедрения в основной метод, искусство реализации (*эмоциональность, артистизм, виртуозность и эстетичность, выразительность и простота и т. п.*) являются важными показателями профессионального мастерства учителя.

Выявленный в педагогической практике арсенал приемов обучения огромен. Предпринимаются попытки их классификации. Системное описание совокупности дидактических приемов определяет необходимость поиска наиболее значимых оснований данной классификации. Цель этого

описания состоит в том, чтобы привести в порядок наши знания о приемах обучения и их назначении, определить основные направления их поиска и применения.

Всю совокупность приемов обучения, учитывая содержательный, методический, организационный и материально-технический аспекты учебного процесса, можно разделить на группы по следующим признакам:

1) *тип используемого источника информации и ее содержание*, с которыми связан прием обучения (содержательный аспект);

2) *функциональное назначение приема* – какие способы потребления информации он поддерживает, на какие элементы психической активности субъекта направлен, развитие каких психических процессов обеспечивает (методический аспект);

3) *способы организационного построения учебного процесса*, отображаемые в приеме (организационный аспект);

4) *способы технического обеспечения обучения*, реализуемые через прием (материально-технический аспект).

Классификация приемов обучения в соответствии с данными признаками представлена в нашей работе [7, с. 212-216]. Анализ данной классификации приводит нас к выводу о достаточной универсальности, по крайней мере, многоцелевом назначении целого ряда приемов обучения. Эти приемы, равно как и другие, менее универсальные, отражают в своем содержании характер взаимодействия методов обучения в образовательном пространстве. Однако нужно помнить, что данное взаимодействие может в качестве своего следствия иметь как положительные, так и отрицательные образовательные эффекты. Точность использования приемов и чувство меры при этом чрезвычайно важны. В подборе приемов обучения и технике их включения в учебный процесс педагог проявляет себя и как предметник, и как психолог, и как воспитатель, и как актер. Имея в виду именно последнее из названных проявлений, о преподавании говорят, что это не только наука, но и искусство.

Попытка построить алгоритмическое предписание, определяющее последовательность действий учителя по выбору методов и приемов обучения, никоим образом не исключает его профессионального творчества. Выбор инструментов педагогического воздействия – это лишь один из этапов работы. Проектирование технологии реализации методов и методических приемов в составе данных технологий для конкретных учебных занятиях – следующая творческая задача, требующая от учителя в целом ряде случаев инновационного мышления [9].

Анализ системы методов и приемов

обучения показывает, что при ограниченном числе источников информации и сравнительно узком круге видов учебной деятельности школьников спектр приемов, поддерживающих их познавательную активность, может быть достаточно широк. Теоретически он просто неограничен. Для методов обучения это своеобразный эффект «семи нот», которые, несмотря на свое малое количество, обеспечивают нескончаемое многообразие «музыкальных произведений». Конечно же, педагоги отличаются друг от друга уровнем профессионализма в овладении основными методами обучения, но еще больше они разнятся по составу и объему используемых в учебной практике приемов обучения. Если освоение технологии применения методов обучения – это показатель профессиональной квалификации учителя, то использование разнообразных приемов обучения (см. классификацию), наращивание их актуального арсенала – яркий показатель его творческого потенциала.

Системное описание совокупности дидактических приемов позволяет не столько привести в порядок наши знания о приемах обучения, сколько сделать их поиск и использование более целенаправленным.

Одно из достоинств рассматриваемой в наших работах бинарной модели системы методов обучения связано, на наш взгляд, с возможностью ее продуктивной реконструкции. Развитие или модификация предложенной модели могут идти по пути:

- расширения состава источников информации – появления новых или эквивалентных имеющимся источников (*достаточно вспомнить, что когда-то не было книги, еще совсем недавно не существовала виртуальная информационная среда, теперь уже существует электронная книга*);

- замены одних источников информации другими более совершенными с точки зрения носителя информации и каналов связи с ее потребителями (*до сих пор ни одной принципиальной замены не состоялось, но такую возможность не следует исключать*);

- более точной дифференциации способов работы субъекта с отдельными источниками информации (*т. е. дальнейшего выявления и объективации структурных составляющих метаметодов учения*);

- реконструкции состава способов работы с отдельными источниками информации за счет модернизации самих источников, их технического усовершенствования и соответственно развития инструментария работы с этими источниками (*примером может служить стремительное разви-*

тие сети социальных сервисов как инструментов работы с виртуальным информационным контентом) [6];

- обнаружения новых закономерностей процессов потребления информации обучаемым из различных источников, закономерностей освоения им опыта практической деятельности, что, безусловно, повлияет на содержание методов преподавания как способов дидактической поддержки учебной деятельности субъекта;

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин И. В., Оспенникова Е. В. Формирование системы метатехнического знания как базовой составляющей технической культуры современного школьника // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 208-216.
2. Оспенников А. А., Оспенникова Е. В. Система методов обучения в контексте современных представлений о структуре образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 172-179.
3. Оспенников Н. А., Оспенникова Е. В. Формирование у учащихся обобщенных подходов к работе с моделями // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 12. С. 206-214.
4. Оспенникова Е. В. Информационно-образовательная среда и методы обучения // Педагогическая информатика. 2002. № 4. С. 46.
5. Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества. В 2 ч. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2003. Ч. 1. Моделирование информационно-образовательной среды учения. 294 с.
6. Оспенникова Е. В., Яковлева И. В. Образовательное значение сетевых социальных сервисов // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 118-121.
7. Разумовский В. Г., Майер В. В. Физика в школе. Научный метод познания и обучение. М. : ВЛАДОС, 2004.
8. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Моск. ун-т, 1975.
9. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Понятие инновационного мышления // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 94-98.

- дальнейшей дифференциации и обновления приемов обучения как вариативных элементов отдельных методов обучения.

В предложенной модели системы методов и приемов обучения отображены существенные черты информационного взаимодействия субъекта с источниками информации современной образовательной метасреды. Детализация этого взаимодействия должна быть представлена в технологическом описании содержания и практического использования каждого из методов обучения.

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



**Чудаева Наталия Леонидовна,**

преподаватель русского языка, Колледж педагогического образования, информатики и права г. Абакана; 655007, Республика Хакасия, г. Абакан, ул. Согринская, д. 78; e-mail: nataliya-25.74@mail.ru

**ТРУДНЫЕ СЛУЧАИ МОРФЕМНО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РАЗБОРА  
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ДЕЙСТВУЮЩИХ УЧЕБНИКАХ  
ДЛЯ СТАРШИХ КЛАССОВ, ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА И СЛОВАРЯХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** трудности морфемного и словообразовательного разбора; ЕГЭ; способы образования слов; дидактический материал, учебники, морфемно-словообразовательные словари.

**АННОТАЦИЯ.** Автор анализирует трудности морфемно-словообразовательного разбора слов, задания В1 единого государственного экзамена по русскому языку, их отражение в учебниках для старших классов, педагогического колледжа и в словообразовательных словарях.

**Chudaeva Nataliya Leonidovna,**

Senior Lecturer of the Russian Language, Khakas State University named after N. F. Katanov, College of Pedagogical Education, Computer Science and Law, Abakan, Republic of Khakasia, Russia.

**DIFFICULT CASES OF MORPHEMIC WORD BUILDING ANALYSIS  
IN TRAINING FOR UNIFIED STATE EXAM AND THEIR REFLECTION IN THE PRESENT TEXTBOOKS  
FOR SENIOR FORMS, PEDAGOGICAL COLLEGES AND IN DICTIONARIES**

**KEY WORDS:** difficulties of morphemic and word building analysis; unified state exam; methods of word building; didactic material; textbooks; word building dictionaries.

**ABSTRACT.** The author analyses the difficulties of the morphemic word building analysis of the words of the task B1 of the unified state exam in the Russian language, their reflection in the present textbooks for senior forms, pedagogical colleges and in the word building dictionaries.

Форма итоговой аттестации в виде Единого государственного экзамена (далее ЕГЭ) узаконена на всей территории РФ, одна из главных целей ЕГЭ – получение объективной картины качества образования в системе среднего (полного) общего образования, объективной оценки освоения государственного образовательного стандарта выпускниками школы, а также выпускниками средних профессиональных образовательных учреждений. По результатам ЕГЭ принимают во многие вузы России – это важный стимул для изучения любого предмета.

Нужно ли специально готовить учащихся к ЕГЭ по русскому языку? Разумеется, нужно! Необходимо целенаправленное обобщающее повторение материала, изученного в 5-9 классах. Многие теоретические знания нуждаются в углублении и дополнении. Учителю старших классов необходимо разработать систему занятий (аудиторных и внеаудиторных), направленную на углубление знаний учащихся о системе языка, совершенствование их учебно-языковых и коммуникативных умений.

Содержательный блок «Морфемика и словообразование» в спецификации ЕГЭ представлен всего одним заданием (часть В,

задание 1), однако каждый учитель знает, как трудно дается выполнение этих заданий ученикам. Назовем некоторые причины. Во-первых, морфемика (состав слова) начинает изучаться еще во 2 классе в самом общем виде и на самых простых примерах: в слове, например, выделяется корень и окончание; одна приставка, корень и окончание. Словообразование целенаправленно изучается в 5-6 классах, когда можно дать только самое общее представление о словообразовательной системе русского языка и рассмотреть достаточно «прозрачные» и потому наглядные примеры морфемного и словообразовательного анализа слов. Мы понимаем, что в возрасте 8-12 лет у учащихся неполно формируются навыки морфемного и словообразовательного разбора. Во-вторых, знания учащихся о морфемике и словообразовании должны постоянно углубляться при изучении орфографии, морфологии, однако вопросы словообразования различных частей речи далеко не всегда в центре внимания учителя. В-третьих, при отсутствии продуманной системы повторения невостребованные знания просто забываются.

Подготовка к ЕГЭ по русскому языку требует повторения основных сведений по

морфемике и словообразованию не только потому, что есть одно задание в контрольно-измерительных материалах по теме, а потому, что без знания данного раздела невозможно качественно выполнить задания части А (А13 – А19) и написать без орфографических ошибок сочинение в части С.

При организации повторения и систематизации знаний учащихся по теме «Морфемика и словообразование» перед преподавателем встают нерешенные вопросы: 1) не определены четко принципы морфемного членения слова и словообразовательного разбора; 2) не выработаны методические позиции по отношению к толкованию расхождений в словарях; 3) в разных учебниках лингвометодические позиции по изучению темы не совпадают; 4) не учитывается трудность морфемно-словообразовательного разбора слов. На данные вопросы стоит обратить внимание не только преподавателям при изучении, повторении и обобщении темы «Морфемика и словообразование», но и разработчикам ЕГЭ по русскому языку, т. к. отбор языкового материала для контрольно-измерительных материалов должен соответствовать требованиям стандарта образования.

Остановимся в своей работе на некоторых вышеперечисленных вопросах.

Определяя **трудности морфемного разбора**, мы предложили студентам 1-го курса колледжа (по возрасту соотносятся с учащимися 10 класса) письменно определить морфемный состав нескольких слов (для сравнения были взяты слова, предложенные в работе Т. А. Остриковой [15, с. 53-58, 71], а также добавлены слова из учебника, по которым работаем в колледже): *хранитель, кормилец, безработица, водопроводчик, безветрие, вражий, синий, вызов, заячий, зеленеть, некачественный, приводиться, созвездие, самовоспламениться, баснописец, развертывание, уплотнение, коллективизация, читая, учительница, сильнее, предместье, стихосложение, издавна, увез, терпение, учение.*

При отборе слов для проверочной работы по выявлению знаний, умений и навыков, имеющихся у студентов, учитывалось несколько принципов [15, с. 53]: частотность употребления слова, его стилистическая окраска, орфографическая значимость, ясность его морфемного состава, соответствие знаниям и умениям студентов на данном этапе обучения и др.

Качественный анализ полученных результатов позволил выделить типичные ошибки в морфемном разборе данных слов. Еще в 80-е годы XX века Т. А. Острикова условно разделила ошибки на следующие группы [15, с. 67-68]:

1) неправильное определение вида морфем – характеристика окончаний как суффиксов и наоборот (*вражий, читая, издавна*);

2) неправильное указание границ морфем – слияние морфем (*учитель-ница, учен-ие, сильн-ее*), нарушение границ между морфемами (*корм-ил-ец; приводн-ить-ся, чит-ая*);

3) невыделение нулевого окончания и нулевого суффикса (у 70% слов).

Результаты нашей работы подтверждают целесообразность такого деления.

Анализ результатов полного морфемного разбора слов показал следующее.

1. Имеется определенная группа слов и морфем, разбором которых студенты (т. е. выпускники основной школы) владеют хорошо. В частности, правильно выделяют морфемы, имеющие определенное значение, знакомые студентам с точки зрения значения и звуко-буквенного состава, обозначенные звуками и буквами и не имеющие чередований.

2. Имеется группа слов и морфем, анализом которых владеют недостаточно. В частности, у студентов плохо сформировано умение выделять морфемы, не обозначенные звуками и буквами; имеющие чередования; омонимичные другим морфемам; не знакомые студентам с точки зрения значения и звуко-буквенного состава. Например, нулевые окончания, как правило, не выделяют, объясняя тем, что забывают; суффикс притяжательного прилагательного не выделяют (например, в слове *вражий*), т. к. забывают, а подчас не знают о способах образования имен прилагательных данной группы; не умеют выделять суффиксы абстрактных имен существительных (*-ениц-, -ниц-, -и-*); *терпение, учение.*

3. У студентов лучше сформировано умение вычленять корни, приставки, чем, например, суффиксы.

Обобщенный материал наблюдений представлен в статье «Готовимся к ЕГЭ в школе и педагогическом колледже» [17, с. 7-10].

Типичные ошибки в разборе слова по составу, как правило, обусловлены трудностями, связанными с морфемным строением слова, его морфонологическими, историческими особенностями, а именно: 1) различение нулевого окончания и отсутствия окончания; 2) разграничение омонимичных морфем; 3) словоформы, оканчивающиеся на *-ей, -ий*; 4) выделение связанных корней; 5) определение границ в словах с историческими чередованиями; 6) определение семантики приставок и суффиксов; 7) выделение суффиксов *-ий- (j)*; 8) выделение нулевого суф-

фикса (подробнее см. работы А. Г. Нарушевич и С. И. Львовой [14; 13, с. 57-76].)

Проанализировав типовые экзаменационные варианты по русскому языку 2013 года [12] и демоверсии ЕГЭ за 2009-2014 гг. [10], мы пришли к выводу, что основной трудностью для выпускников при выполнении задания В1 является *выделение нулевого суффикса*, а следовательно, в дальнейшем определение бессуффиксного (безаффиксного) способа образования слов.

В задании В1 предлагается или определить способ образования слова, или найти слово и выписать его из предложения по указанному (названному разработчиками контрольно-измерительных материалов) способу образования. Рассмотрим примеры, которые предлагаются в типовых вариантах при подготовке к ЕГЭ и демоверсиях.

Задания первого типа. Из 36 проанализированных вариантов [10] и демоверсий [12] в 18 заданиях необходимо было определить способ образования указанных слов. Перечислим их: *беззвучно, неожиданно, выселение, откладывания, растерянно, осмысление, повязки, исполнение, поступок, привычка, продолжение, безотказно, загадка, необходимость, сотворение, выключатель, узнавание, угроза*. Все приведенные выше слова, кроме одного – *угроза*, образованы суффиксальным способом. 17 заданий сформулированы следующим образом: найти и выписать слово, которое образовано каким-то определенным способом. Рассмотрим примеры (см. таблицу 1).

Как видим из примеров, преобладают два способа образования слов: суффиксальный и бессуффиксный. А следовательно, работу при подготовке к ЕГЭ преподавателю необходимо построить именно *на оппозиционном изучении* данных способов образования слов.

**Вторая проблема** – отсутствие вариативного дидактического материала в упражнениях по данному разделу с учетом требований ЕГЭ (т. е. наличие слов бессуффиксального способа образования для разбора), встающая перед преподавателем при подготовке к выполнению задания В1.

Анализ некоторых действующих учебников показал, что авторы используют различные способы подачи нового материала, но т. к. на первом курсе педколледжа и в старших классах курс русского языка обобщающий, поэтому целесообразно материал представлять в общем виде (дедуктивным методом). В теоретической части учебников содержится материал различной степени

сложности: материал для самостоятельных наблюдений, материал для ознакомления с дополнительной информацией по теме, теоретические сведения, требующие осмысления, а не запоминания, материал для обязательного заучивания и т. д. Чтобы организовать наблюдения над фактами языка, используются следующие приемы: грамматический разбор, сравнение и анализ примеров, анализ схем и таблиц.

Следует отметить также, что доля самостоятельности действий обучающихся постепенно увеличивается. Теперь перед преподавателем не стоит задача делать работу для анализа материалов более разнообразной, т. к. авторы школьных учебников об этом позаботились, и анализ системы упражнений это доказывает. К сожалению, авторы учебников не дают письменных образцов выполнения упражнений. Некоторые наблюдения за системой дидактического материала представлены в таблице 2.

Данные наблюдения позволяют сделать вывод о том, что отсутствует *система работы* (обобщение, повторение) по подготовке к выполнению задания В1 в действующих школьных учебниках, а именно: нет примеров слов с бессуффиксным способом образования (или совсем малое количество), которые необходимы при подготовке к ЕГЭ; количество упражнений для разборов слов минимальное; количество слов для полного грамматического разбора в разделе по теме дано от 11 до 84, но при этом авторы не учитывают морфемно-словообразовательную трудность разбора.

Наименьшее распространение в практике обучения русскому языку в колледже получило учебное пособие *для средних специальных учебных заведений* под редакцией А. В. Дудникова [9]. Рассмотрим методический аппарат данного пособия.

«Строение слова» (именно так авторы называют тему) входит органичной частью в раздел «Грамматическое строение слова. Словообразование. Орфография». В разделе дедуктивным способом, «порциями» вводится теоретический материал по морфемике; данная тема переплетается с теоретическим и практическим материалом, связанным с правописанием безударных, чередующихся гласных в корне, правописанием О–Е (Ё) после шипящих в корнях слов, приставок; правописанием сложных слов. Теоретический материал подкреплён примерами. В данном пособии нет ни плана морфемного разбора, ни его письменного образца.

Таблица 1.

**Задания В1 в типовых вариантах ЕГЭ по русскому языку**

<b>Предложения, из которых предлагается выписать слово</b>	<b>Заданный способ образования слова</b>	<b>Вариант ответа</b>
Год я прожил в детском доме, а потом приехала мама и забрала меня.	Суффиксальный	детском
Чувствовалось, предложи мы ей сейчас оставить этот замечательный приют с прекрасно налаженным бытом и поехать вместе с нами домой, она без раздумья пошла бы к машине.	Бессуффиксный (с помощью нулевого суффикса)	приют
Конечно, прибавок этот есть, но в каких пространствах? В пространствах человеческих знаний, конечно. В области технологий. А как с духовностью? Увы, в этой тонкой сфере воспроизводства мы радуемся даже простому отклику на ауканье.	Бессуффиксный (с помощью нулевого суффикса)	отклик
С одной стороны, это хорошо и правильно. Культивировалось поведение, которое позволило выстоять и подняться в борьбе с природой и врагами.	Приставочный	выстоять
Помнится, показал я Сереже в сильную лупу снежинки на улице. Нашел фотографии в книгах. И сказал, что среди миллионов снежинок одинаковых никогда не будет. Сережа это понял и стал уже по-другому смотреть на это белое чудо. И рисовать.	Приставочно-суффиксальный	По-другому
По моему убеждению, любые попытки замедлить темп научно-технического прогресса, повернуть вспять урбанизацию, призывы к изоляционизму, патриархальности, к возрождению на основе обращения к здоровым национальным традициям прошлых столетий – нереалистичны.	Бессуффиксный (с помощью нулевого суффикса)	призывы
Но редкие транзитные эшелоны не задерживались подолгу в Москве, а вокзалы находились поблизости, и Родиону был известен Полин адрес. Конечно, командование могло и не разрешить солдату отлучки из эшелона в Благовещенский тупичок, тогда почему же хоть откритки не черкнул своей-то, любимой-то, проездом в действующую армию?	Приставочно-суффиксальный	Подолгу, поблизости
Берлиоз объясняет молодому поэту Антоше Безродному (позже автор исправит на Ивана Бездомного), какую стихотворную подпись надо сочинить к уже готовому рисунку в журнале «Богоборец».	Бессуффиксный (с помощью нулевого суффикса)	подпись
Нет, книга не стала хуже, она по-прежнему исполняет свое назначение, она так же терпеливо и доброжелательно учит человека, бескорыстно передает ему бережно собранную нашими предками мудрость.	Приставочно-суффиксальный	По-прежнему
Мужичок, горестно всплеснувший руками перед неожиданно развершимся мостом, в который провалилась его лошаденка вместе с телегой. Под этой поучительной картинкой была не менее поучительная подпись: «Поздно, братец, горевать, надо было страховать!».	Бессуффиксный (с помощью нулевого суффикса)	подпись
Я вот тут зарубочки делал на бревне, и даты у меня проставлены. Видите, как сперва быстро росла. Иной день по два сантиметра вытягивала.	Приставочно-суффиксальный	сперва
Ведь я знала ответ на этот вопрос, про каждого из ребят могла сказать, по какой причине остался он один. А вот про всех сразу не могла, нет, не могла твердо и уверенно ответить, что дело обстоит так-то и так-то.	Приставочно-суффиксальный	сразу
«Может, и правильно, что не пошла в науку, отказалась от аспирантуры после университета, – иногда рассуждала она про себя, – я чувствую неисчерпаемые возможности свои именно в качестве педагога.	Бессуффиксный (с помощью нулевого суффикса)	наука
Всю ночь мы болтали, вспоминая, как водится у мальчишек, страшные истории, и, наверное, не давали спокойно спать воронам на верхних ветвях: они испуганно вскаркивали, точно всхрапывали от жутких снов, навеянных нашими рассказами.	Бессуффиксный (с помощью нулевого суффикса)	рассказ
Хотя редкие транзитные эшелоны не задерживались в Москве, но вокзалы находились поблизости, и Родиону был известен Полин адрес. Конечно, командование могло и не разрешить солдату отлучки из эшелона в Благовещенский тупичок, тогда почему же хоть откритки не черкнул своей-то, любимой-то, проездом в действующую армию?.. (2012-2013)	Приставочно-суффиксальный	поблизости
Можно стать безжалостным, но как возможно, познавши истину, отбросить ее? (2011)	Приставочно-суффиксальный	безжалостным
Глаза его были открыты, но взор бродил где-то там, по далеким рейдам, бухтам и гаваням, наткнулся на крепостные стены и прибрежные рифы (2009).	Приставочно-суффиксальный	прибрежные

Таблица 2.

**Дидактический материал для морфемного и словообразовательного разборов в учебниках для старших классов**

Критерии сопоставления	Количество отдельных упражнений для полного морфемного разбора в разделе	Количество отдельных упражнений для полного словообразовательного разбора в разделе	Количество слов для полного морфемного разбора в разделе (параграфе)	Количество слов для полного словообразовательного разбора в разделе (параграфе)	Количество примеров слов в параграфе (разделе), образованных бессуффиксальным способом
Действующие УМК					
Власенков А. И. [3]	4	3	42	64	–
Гольцова Н. Г., Шамшин И. В., Мищерина М. А. [5]	4	5	32	76	–
Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. [8]	–	1	30	11	4
Греков В. Ф. [6]	3	4	14	29	1
Воителева Т. М. [4]	2	2	84	26	3
Гусарова И. В. [7]	3	3	47	25	7
Богданова Г. А., Виногоградова Е. М. [1]	2	4	27	26	6

Система упражнений не так богата, как например, в школьных учебниках. Можно отметить только упражнения, посвященные собственно морфемному разбору слова (5 упражнений), морфемно-словообразовательному – 7, морфемно-орфографическому – 5, морфемно-лексическому (если учитывать, что студенты должны определить лексическое значение приставки ПРЕ- или ПРИ-) – 2. В упражнении №83 необходимо разобрать по составу 30 слов, из которых 15 глаголов в неопределенной форме, нет ни одного слова неизменяемой части речи (наречие, деепричастие). Самыми трудными словами для морфемного разбора, на наш взгляд, можно считать следующие слова: *напряжение, искажение, искушение* – где необходимы знания трудных случаев разбора слов с *-j-* в составе морфемы. В упражнении №80 для определения морфемного состава слова предлагается 17 слов, среди которых нет неизменяемых частей речи.

Можно сделать вывод о том, что теоретический и практический материал учебника отстает от положений современной лингвистической науки (нет сведений об исторических процессах в морфемном составе, не вводятся синонимичные термины и т. д.). Поэтому данное учебное пособие не отвечает всем требованиям современной лингвистики в аспекте изучения морфемки и словообразования, а следовательно, не имеет широкого распространения в педагогическом колледже.

В рамках предметной подготовки будущих учителей начальных классов (2-3 курсы) широкое применение в колледже приобрел учебник для студентов А. М. Земского, С. Е. Крючкова и М. В. Светлаева [11, с. 119-135].

Данное учебное пособие отвечает требованиям профессиональной подготовки студентов педагогического отделения. Тема «Морфемика» изучается в разделе «Морфология и словообразование» (Ч. 1 учебника), где морфемике посвящено 9 параграфов, а словообразованию – 5. В соответствии с исследованиями науки по данной проблеме авторы дают широкий теоретический материал, иллюстрируя научные положения примерами.

Система упражнений разнообразна, но для полного морфемного разбора слов в разделе всего 2 упражнения, в которых 43 слова. Например, в упражнении №104 для разбора предлагаются такие слова: *истребитель, развертывание, кустарничество, физкультурница, санинструкторша, путевка, неразработанность*. В данных словах допускают ошибки в морфемном разборе: неправильно отмечают нужный суффикс, не выделяют часто в составе суффикса *-j-*; нулевое окончание, как правило, упускают из вида. Для полного словообразовательного разбора – 3 упражнения, в которых 58 слов, 80% из них образованы приставочным или суффиксальным способом, представлено только одно слово безаффиксного способа образования – *голь* (от *голый*) (упражнение 103).

**Третья проблема** – отражение слов суффиксального и безаффиксного способов образования в академических и школьных словарях.

При систематической работе по словообразованию преподаватель должен включать разные задания, связанные с поиском информации в словарях русского языка, например: составить словообразовательную цепочку, определить способ образования слова, восстановить пропущенные звенья в словообразовательной цепочке и др. Пред-

ставим краткий список морфемных и словообразовательных словарей, которыми чаще всего пользуются школьные учителя, учащиеся средних школ и студенты средних профессиональных учебных заведений (далее ссылки в статье даны на словари, указанные в данном списке.)

1. Баранов М. Т. Школьный словарь образования слов русского языка. – М., 2010.

2. Большой словообразовательный словарь русского языка / сост. Н. А. Артемьева. – М., 2009.

3. Елынцева И. В., Копылов И. Л. Словообразовательный словарь русского языка. – Минск, 2010.

4. Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка: Три в одном: Орфографический. Словообразовательный. Морфемный. Словари русского языка: ок. 20000 слов: ок. 1200 словообразовательных единиц. – М., 2010.

5. Попова Т. В., Зайкова Е. С. Морфемно-словообразовательный словарь русского языка (5-11 классы). – М., 2009.

6. Потиха З. А. Школьный словарь строения слов русского языка. – М., 1987.

7. Тихонов А. Н. Разбор слова по составу наглядно и просто: справочник для 5-9 классов. – М., 2013.

8. Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка: Пособие для учащихся. – М., 1991.

9. Тихонов А. М., Беркович Т. Л. Все трудности русского словообразования. Словарь-справочник : ок. 10000 словарных ст. – М., 2010.

10. Федорова Т. Л., Щеглова О. А. Словообразовательный словарь русского языка. – М., 2010.

11. Чеснокова Л. Д., Чесноков С. П. Школьный словарь строения и изменения слов русского языка. – М., 2010.

Систематизированный список словарей дает, во-первых, возможность учащимся и преподавателям обосновать выбор способа образования слова и его морфемной структуры; во-вторых, комплексно использовать их при работе по данной теме.

В таблице 3 представлены материалы, связанные с наличием анализа слов, предложенных в типовых вариантах.

Мы видим из таблицы, что не все слова нашли свое отражение в словарях и есть расхождения в толковании способа образования одного и того же слова.

Нашли свое отражение в большей части перечисленных словарей только следующие слова: *детский, уют, подпись, рассказ, безжалостный, выключатель, загадка, привычка, выселение* (9 слов 34). Слово *откладывание* не характеризуется ни в одном словаре; объяснение структуры слов: *растерянно, повязки, по-прежнему* – мы нашли лишь в одном словаре; остальные слова встречаются в двух-трех словарях.

Кроме того, расхождение при определении способа образования встретили в нескольких словах или родственных им. Рассмотрим некоторые примеры.

В словаре Т. Ф. Ефремовой встречаются слова с двойной мотивацией: *под-пись – подпись; при-зыв – призыв, при-ют – уют, рас-сказ – рассказ, у-гроза – угроза, от-клик – отклик*. Данные примеры наглядно показывают, что способом образования данных слов может быть *приставочный* и *бессуффиксальный* в зависимости от мотивации слова. А может быть *приставочный* способ образования или *приставочно-суффиксальный*: *пригородный* (возле города) (М. Т. Баранов) – *пригородный* (находиться в пригороде) (А. Н. Тихонов), *беззвучный, отзвучать* (без звука) (М. Т. Баранов, А. Н. Тихонов; И. В. Елынцева) – *беззвучный* (звучный) (М. Т. Баранов), *отзвучать* (звучать) (Т. Ф. Ефремова); *бездорожный* (нет дороги) – *бездорожный* (дорожный), *бездорожье* (от дорога) – *бездорожье* (бездорожный) (Т. Ф. Ефремова).

Данные примеры доказывают, что некорректно в типовые варианты ЕГЭ включать подобные примеры. Необходимо, на наш взгляд, разработчикам ЕГЭ четко (как, например, создан орфоэпический словарь для задания А1) определить слова, которые могут встретиться в задании В1 или дать рекомендации учителям и выпускникам, на какой словарь ориентироваться при изучении темы «Морфемика и словообразование» и при подготовке к ЕГЭ.

Таблица 3.

**Наличие слов в словообразовательных словарях**

Словари	М. Т. Баранов	И. В. Елынцева, И. Л. Копылов	Т. Ф. Ефремова	Т. В. Попова, Е. С. Зайкова	А. Н. Тихонов	А. М. Тихонов, Т. Л. Беркович	Л. Д. Чеснокова, С. П. Чесноков
Слова для определения способа образования							
<i>Детский</i>	+	+	+	—	+	—	—
<i>Приют</i>	+	+	+	—	+	—	—
<i>отклик</i>	+	—	+	—	—	—	—
<i>Выстоять</i>	+	+	—	—	+	—	—
<i>По-другому</i>	+	—	—	—	+	—	—
<i>призыв</i>	+	—	+	—	+	—	—
<i>Подолгу</i>	+	+	—	—	+	—	—
<i>Подпись</i>	+	—	+	+	+	+	—
<i>По-прежнему</i>	+	—	—	—	—	—	—
<i>Сперва</i>	—	—	—	—	+	—	—
<i>Поблизости</i>	+	+	—	—	+	—	—
<i>Сразу</i>	+	+	—	—	+	—	—
<i>Наука</i>	—	+	+	—	—	—	—
<i>Рассказ</i>	+	+	+	+	+	—	—
<i>Безжалостным</i>	+	+	+	—	+	—	—
<i>Прибрежные</i>	+	—	Есть побережный	—	+	—	—
<i>Угроза</i>	+	—	+	—	—	—	—
<i>Узнавание</i>	—	+	—	—	—	—	-/+
<i>Выключатель</i>	+	+	+	—	+	—	—
<i>Сотворение</i>	+	+	—	—	+	—	—
<i>Необходимость</i>	+	—	+	—	—	—	—
<i>Загадка</i>	+	+	+	—	+	—	—
<i>Безотказно</i>	—	+	—	—	+	—	—
<i>Продолжение</i>	+	—	+	—	—	—	—
<i>Привычка</i>	+	+	+	—	+	—	—
<i>Поступок</i>	+	+	+	—	—	—	—
<i>Исполнение</i>	+	—	+	—	—	+	—
<i>Повязки</i>	+	—	—	—	—	—	—
<i>Осмысление</i>	+	—	+	—	—	—	—
<i>Растерянно</i>	+	—	—	—	—	—	—
<i>Откладывание</i>	—	—	—	—	—	—	—
<i>Выселение</i>	+	+	+	—	+	+	—
<i>Неожиданно</i>	—	+	—	—	+	—	—
<i>Беззвучно</i>	—	+	—	—	+	—	—

Проанализировав типовые варианты ЕГЭ, действующие учебники, словообразовательные словари, мы пришли к следующим выводам, которые необходимо учитывать при работе по теме «Морфемика и словообразование».

1. Огромное внимание обратить на трудности морфемно-словообразовательного разбора и их отражение в действующих учебниках и словарях русского языка.

2. Строить работу по подготовке к ЕГЭ на основе оппозиционного изучения суффиксального и бессуффиксного способов словообразования, т. к. в процентном соотношении их встречается намного больше, чем других способов.

3. При определении структуры слова и способа его образования опираться на слово, ближайшее в словообразовательной цепи (т. е. учитывать мотивацию).

4. Опирайтесь в работе на материалы нескольких словарей русского языка.

5. Разнообразить дидактический материал по теме, используя разные типы упражнений, т. к. заданий в действующих учебниках недостаточно для качественной подготовки выпускников.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Богданова Г. А., Виноградова Е. М. Русский язык и литература. Русский язык. 10 класс : учебник для общеобразовательных учреждений (базовый и углубленный уровни). М., 2013.
2. Виноградова Е. М. Изучение морфемики и словообразования в V классе (Сопоставительный анализ школьных учебников) // Русский язык в школе. 2009. №10. С. 98-104.
3. Власенков А. И. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи : учеб. для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений. М., 2007.

4. Воителева Т. М. Русский язык : учебник для 10 класса : среднее (полное) общее образование (базовый уровень). М., 2010.
5. Гольцова Н. Г., Шамшин И. В., Мищерина М. А. Русский язык. 10-11 классы : учебник для общеобразоват. учреждений. М., 2012.
6. Греков В. Ф., Крючков С. Е., Чешко Л. А. Русский язык. 10-11 классы : учебник для общеобразоват. учреждений. М., 2011.
7. Гусарова И. В. Русский язык: 10 класс : учебник для учащихся общеобразоват. учреждений: профильный уровень. М., 2012.
8. Дейкина А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык : учебник-практикум для старших классов М., 2007.
9. Дудников А. В. Русский язык : учеб. пособие для средн. учеб. заведений. М., 2004.
10. ЕГЭ-2013. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов / под ред. И. П. Цыбулько. М., 2013.
11. Земский А. М., Крючков С. Е., Светлаев М. В. Русский язык : В 2-х ч. Ч. 1. : учебник для студентов средних пед. учеб. завед. / под ред. В. В. Виноградова. М., 2008.
12. Контрольно-измерительные материалы 2009-2014. URL: <http://www.fipi.ru/view/sections/92/docs/>.
13. Львова С. И. Русский язык. Трудные вопросы морфемики и словообразования : пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М., 2013.
14. Нарушевич А. Г. Лекция 3. Морфемика. Словообразование // Русский язык. Приложение к газете «Первое сентября». 2007. № 19.
15. Острикова Т. А. Учитель русского языка как исследователь: программа спецкурса. Обучение учащихся IV-VI классов морфемному и словообразовательному разбору на основе различения производных и непроизводных слов: диссертация. Абакан, 2003.
16. Чудаева Н. Л. Методика непрерывного изучения морфемики в педагогическом колледже: методическое пособие. Абакан, 2010.
17. Чудаева Н. Л. Готовимся к ЕГЭ в школе и педагогическом колледже (Проблемы обучения морфемному и словообразовательному разбору) // Русский язык в школе. 2014. №6. С. 7-10.

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



# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.013.42-053.6  
ББК 4466.08

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

**Абдурашитов Наимжон Фозилович,**

стажер, кафедра теоретической и практической психологии, Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. М. Менделеева; 626150, Тюменская область, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 58; e-mail: a\_naimjon\_f@mail.ru

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ СОВЕРШЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН)

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** подросток-правонарушитель; правонарушения (антиобщественное и противоправное поведение); причины противоправного поведения; трудновоспитуемость; семья, конфликты с родителями.

**АННОТАЦИЯ.** Представлено исследование 98 подростков, совершивших противоправное поведение, и их семейных характеристик. Рассмотрены результаты анализа документов и выделяются положительные и отрицательные черты характера подростков. Перечислены причины противоправного поведения подростков.

**Abdurashitov Naimzhon Fozilovich,**

Intern of Department of Theoretical and Applied Psychology Tobolsk Socio-pedagogical Academy named after D.M. Mendeleev, Tobolsk, Russia.

## SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CAUSES OF JUVENILE UNLAWFUL BEHAVIOR (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN)

**KEY WORDS:** juvenile delinquent; offense (antisocial and criminal behavior); the causes of criminal behavior; reasons of maladjustment; family; conflicts with parents.

**ABSTRACT.** The article studies 98 adolescents with unlawful behavior and their family characteristics. The results of the analysis of documents are presented and the positive and negative traits of adolescents are defined. The reasons of such behavior of teenagers are formulated.

За последние двадцать лет сложившееся в Республике Таджикистан непростое экономическое положение, крушение прежнего мировоззрения и несформированность нового привели гражданское общество к трудностям и внутренним конфликтам. Особенно трудным был этот период для подрастающего поколения, что проявилось, например, в увеличении числа детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Эксплуатация детского труда и социальная несправедливость по отношению к подросткам, нестабильное и конфликтное отношение к ним как в семье, так и в школе, неправильные воспитательные воздействия, ошибки родителей и учителей (доминирующие воспитательные методы – наказание и жестокое обращение с ребенком, ослабление морально-этического воспитания в школе), неудачи в учебе (отсутствие дружелюбия в классе и в окружении сверстников, конфликты с учителями), отсутствие возможности получить обязательное

начальное и среднее образование, невозможность достижения жизненного успеха, неясность социальных норм, равнодушие и невнимательность взрослых и общественности к воспитанию подростков – все эти явления приводят к тому, что дети, отдаляясь от школы и учебы, вырастают в нездоровой среде, присоединяются к преступным группировкам и занимаются недостойными делами. Это обуславливает возникновение у подростков склонности к совершению правонарушений [1, с. 7].

К сожалению, как часто наблюдается в практике, в том числе и в общеобразовательных учреждениях, такие дети, как подростки-правонарушители, оказываются в иной обстановке с совершенно новыми для них требованиями.

Неприятности в школе, неуспеваемость, недисциплинированность и возникающие на этой основе конфликтные отношения с окружающими, как с учителями, так и с родителями, свойственные многим школьникам подросткового возраста, при-

водят подростка в отрицательную среду, существующую во дворе, на улице. В таких случаях учителя общеобразовательных школ сразу вызывают родителей, обсуждают поведение подростка на педагогических советах школы и на заседаниях родительского комитета. Причем обсуждение проходит в общественном кругу и в крайних случаях сопровождается угрозами ребенку, что заставляет родителей перевести его в другое учебное заведение. Именно такая тактика воздействия на подростка и сложившаяся ситуация в школе являются условиями возникновения конфликта между подростком и его родителями. Большинство родителей именно после подобных заседаний разными способами наказывают своего ребенка и начинают менять отношение к нему к худшую сторону, что приводит к значительному отдалению детей от своих родителей.

Недостатки семейного воспитания в сочетании с недостатками работы педагогов приводят к тому, что трудный подросток оказывается и вне коллектива семьи, и вне коллектива школы. Выпадая из семейного и школьного коллективов, ребенок попадает в «уличную группу» подростков.

Действительно, современные социальные условия существования и психологический климат во многих семьях не характеризуются как стабильные, не все родители имеют возможность удовлетворения жизненно важных социально-психологических и экономических потребностей ребенка в повседневной жизни. Находятся и такие родители, которые не осознают ответственность за воспитание своего ребенка. В связи с этим был принят Закон Республики Татарстан «Об ответственности родителей за обучение и воспитание детей», целью которого является усиление ответственности родителей за обучение и воспитание детей в духе гуманизма, патриотизма, уважения к национальным, общечеловеческим и культурным ценностям, а также защита прав и интересов детей. Этот Закон возлагает на родителей такие обязанности, как создание условий для охраны здоровья детей, для физического, духовного, нравственного и морального воспитания ребенка, уважения их чести и достоинства, предупреждения бродяжничества и привлечение детей к опасному и тяжелому труду, наносящему вред здоровью и др. [8, ст. 5, 8-9].

Дефицит эмоциональной поддержки родителей, выражающийся в ослаблении психологического контакта между подростками и их родителями, неэффективность семьи в социализации ребенка, нарушения семейной социализации также усложняют положение подростков в обществе. Отлич-

тельной особенностью подросткового возраста (от 11-12 до 14-15 лет) являются серьезные изменения, происходящие в психосоциальном развитии ребенка, освоение им новых социальных ролей. В этом возрасте ребенок реально вступает в значительно расширяющиеся общественные отношения. Дети все активнее стараются жить многогранной и содержательной жизнью коллектива. Новые формы взаимосвязей и общения приводят подростков к расширению связей с товарищами как в школе, так и в других общественных местах. Одновременно подростки оценивают людей зачастую по их отдельным чертам характера, которые позволяли бы им добиваться успехов и признания, перенося эту оценку на личность в целом. Более того, подростки порой оценивают поступки человека, не учитывая то, ради чего этот поступок совершается, на что он направлен [12, с. 345].

Для подростков характерно также активное участие в школьных и семейных делах. На данном этапе взрослые люди, особенно родители, предъявляя повышенные требования к подросткам, расширяют сферу их деятельности и усложняют их обязанности.

По мнению А. Х. Кучкарова качественные изменения, происходящие в общественном положении подростков, обуславливают возникающую в этом возрасте у них относительную устойчивость целей и форм поведения. Подростки уже в значительной степени способны самостоятельно организовывать свою деятельность, решать многие вопросы повседневной жизни, оценивать окружающих. У них развивается чувство долга, ответственность за поступки. Для подростков характерно стремление сопоставить качества других людей с чертами своей личности. Анализируя и оценивая свое собственное поведение, подросток постоянно сравнивает его с поведением окружающих людей, прежде всего, своих товарищей [10, с. 103-113].

Актуальность проводимого нами исследования заключается в том, что необходимой предпосылкой организации целенаправленной психолого-педагогической работы по формированию личности подростка-правонарушителя является изучение социально-психологических причин совершения им противоправного поведения.

Выявлению причин антиобщественного и противоправного поведения несовершеннолетних посвящено множество исследований. Изучению подвергаются социологические, психологические и медицинские факторы, взятые как в отдельности, так и по совокупности (И. А. Горьковая, В. Н. Кудрявцев, Д. А. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн, Т. В. Шипунов и др.). Исследователи счита-

ют, что источники противоправного поведения многообразны. Например, по мнению И. А. Горьковой, на формирование делинквентного поведения подростков негативно влияет конфликтная атмосфера в семье, в частности, нарушения отношений между родителями и их детьми [6, с. 57-65]. В. Н. Кудрявцев считает, что преступность тесно связана с институтом семьи, с семейными проблемами и конфликтами. Он, изучая социальные причины делинквентного (противоправного) поведения подростков, обращает внимание на следующие моменты: 1) отвергающее или враждебное отношение матерей к ребенку; 2) педагогическая запущенность; 3) трудности социальной адаптации в коллективах, сочетающиеся часто с поисками признания в альтернативных асоциальных группах, одобряющих агрессивное поведение. В работах В. Н. Кудрявцева часто отмечается, что истоки антиобщественного и противоправного поведения подростка можно искать в начале их жизненного пути, там, где только начиналось формирование личности ребенка как социального существа (от детства). Это прежде всего относится к семье и первому социальному окружению ребенка, и отмечается, что данное обстоятельство относится к любому правонарушителю, и от него нельзя никуда уйти при объяснении причин как преступности в целом, так и преступления отдельной личности в частности [9, с. 30].

Изучая причины противоправного поведения, В. Н. Кудрявцев отмечает, что «механизм индивидуального противоправного поведения содержит по форме те же психологические элементы, процессы и состояния, что и механизм правомерного поступка, но наполняется другим социальным и идеологическим содержанием. Этот механизм содержит эмоциональные состояния, волю, сознание. При этом критическая точка развития, после которой поведение приобретает антиобщественную направленность, может быть расположена в самых различных местах причинной цепочки, образующей это поведение» [9, с. 31-33].

Изучая жизненный путь несовершеннолетних правонарушителей, воспитывающихся в республиканской спецшколе г. Душанбе, Д. И. Фельдштейн определяет, что в основе «нравственной деформации их личности» лежали именно недостатки их воспитания в семье и в школе. По мнению этого автора, нравственные качества личности формируются в процессе развития человека в обществе и детерминируются конкретными социальными условиями [15, с. 23-43, 494-495].

Работа Т. В. Шипуновой занимает особое место в изучении социально-психологических причин противоправного поведения подростков. По мнению этого исследователя, формирование преступной карьеры проходит несколько стадий или этапов.

Первый этап начинается с отсутствия или ослабления психологического контакта между родителями и ребенком, неудач в школе, ссор со сверстниками, конфликтов с учителями и т. д. Основания для возникновения такой ситуации могут быть самые различные: жестокое обращение с ребенком в семье, невнимание учителей и нежелание понять специфический мир ребенка, агрессивность и отсутствие дружелюбия в окружении ровесников, внутренние переживания ребенка, связанные с формированием его мировоззрения, доминирование в семье и в школе методов наказания и т. д. – проще говоря, первый толчок для начала развития преступной карьеры дает ближайшее окружение – либо равнодушное и холодное, либо агрессивное и жестокое.

Следующим этапом формирования преступной карьеры является знакомство человека с делинквентной субкультурой, по сути дела, с такими же отверженными, как он сам. Эта субкультура предоставляет человеку своего рода убежище от не принявшего и не понимающего его социального окружения.

На третьем этапе развития преступной карьеры начинается апробирование предлагаемых субкультурой вариантов действий по достижению намеченной цели и новых алгоритмов решения конфликтных ситуаций. На этом этапе девиантная или преступная деятельность человека становится известной широкому социальному окружению.

На четвертом этапе человек перестраивает свой ценностный мир и отождествляет себя с субкультурой, то есть смиряется с социальной ролью. Теперь «нравственное большинство» будет сопровождать его по всем бюрократическим инстанциям, включая педсовет или родительское собрание, спецприемник или специнтернат, тюрьму и колонию, где и завершается формирование девиантной карьеры и начинается углубленная профессионализация в одной из преступных сфер деятельности [16, с. 65-69].

Обсуждая вопрос о нарушении смысловой регуляции при делинквентном развитии личности, Д. А. Леонтьев пишет: «Прямые выводы говорят о нарушении у делинквентных подростков временной перспективы, планирования и целеполагания, о снижении роли внутреннего мира в регуляции их жизнедеятельности, о суженном, упрощенном мировоззрении и сниженной когнитивной сложности...» [11, с. 347-348].

Таким образом, анализ научной литературы по проблемам социально-психологических причин совершения противоправного поведения подростками показывает, что в основе возникновения такого типа поведения у подростков прежде всего лежат: 1) ценности и социальные нормы, которые не являются более ясными указателями должного поведения или теряют свою значимость; 2) ошибки родителей и учителей в процессе предшествующего воспитания; 3) невозможность достижения жизненного успеха из-за бедности и неблагополучия в семейных отношениях; 4) отсутствие возможности получить хорошее образование; 5) эксплуатация и социальная несправедливость и т. п. [6, с. 57-65; 9, с. 30; 11, с. 347-348; 15, с. 23-43, 494-495; 16, с. 65-69].

Ссылаясь на анализ литературных источников, можно предполагать, что условиями совершения подростками противоправного поведения являются отсутствие внимания и дефицит родительской эмоциональной поддержки, недостатки или неправильное и ненормальное воспитание в семье и в школе. Неблагоприятное психосоциальное развитие и нарушение процесса семейной социализации подростков является решающим в объяснении причин противоправного поведения несовершеннолетних. Поэтому изучение проблемы социально-психологических причин совершения противоправного поведения подростками является актуальным как в сфере профилактики правонарушения среди несовершеннолетних, так и для организации психокоррекционных работ с подростками-правонарушителями.

Таким образом, нарушения в поведении подростков зависят от воздействия многих факторов. Можно предполагать, что причины противоправного поведения подростков лежат в особенностях взаимосвязи и взаимодействия с окружающим миром, социальной средой, с самим собой. Очень часто причины совершения подростками противоправного поведения связаны с семейными ситуациями, в частности, с детско-родительскими отношениями.

В качестве методов исследования мы использовали наблюдение, беседу, анализ документов (постановления, протоколы, характеристики подростков и их семей), тестирование. Для тестирования был использован «Метод серийных рисунков и рассказов в психологической диагностике и консультировании детей и подростков» [4, с. 110-121; 13, с. 3-6].

Для изучения особенностей отношения и поведения подростков и выявления предпосылок совершения ими противоправного поведения особое место занимают исследо-

вательские методы наблюдения и беседы. Беседа как исследовательский метод позволяет глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков путем анализа данных, полученных в ответах на предварительно продуманные и поставленные вопросы [7, с. 96]. При помощи *беседы* решались следующие задачи:

– устанавливался контакт как с подростками, так и с их родителями;

– осуществлялась подготовка испытуемых к психодиагностической работе (сообщается инструкция, даются дополнительные разъяснения);

– снималась тревожность, неудовлетворенность, разочарование, которые могли возникнуть в процессе обследования (в данном случае метод беседы применяется для оказания психологической помощи, называемой психотерапевтической беседой или клиническим интервью);

– выявлялись методы воспитательных воздействий родителей, трудности воспитания и особенности отношений правонарушителей с их родителями. Во время беседы родители рассказывали об особенностях своих детей, уточняя при этом отдельные детали их характеристик.

Для изучения отношения детей к общественному порядку и нормативным актам использовался метод *включенного наблюдения*.

Для подтверждения достоверности информации о подростках использовалось *систематическое и непосредственное наблюдение* [2, с. 34] за особенностями поведения и жизнедеятельности детей.

Метод анализа документов – это совокупность методических приемов и процедур, применяемых для извлечения из документальных источников социологической информации при изучении социальных процессов в целях решения определенных исследовательских задач. К методам анализа документов следует отнести *биографический метод* со всеми его разновидностями, в котором в качестве основного источника информации выступает документ (постановления, протоколы, характеристики на подростков и др.). Биографический метод исследования состоит в выявлении ключевых факторов формирования индивида, его жизненного пути, кризисных периодов развития, особенностей социализации. Биографический метод исследования направлен на выявление стиля жизни индивида, типа его адаптации в среде. Он используется для анализа жизненного пути личности, что позволяет выявить факторы, в наибольшей степени влияющие на поведение испытуемого [14, с. 570-571].

Исследование по выявлению социально-психологических причин противоправного поведения подростков было выполнено на базе Республиканской специальной школы-интерната г. Душанбе для детей и подростков, нуждающихся в особых условиях воспитания. В нем приняли участие 98 подростков-правонарушителей мужского пола в возрасте от 11 до 16 лет. Специфич-

ность этой группы состоит в том, что для них характерны правонарушения, трудно-воспитуемость, конфликты с родителями, интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр, присоединение к преступным группам, побег из дома в сочетании с бродяжничеством, уклонением от учебы, злоупотреблением алкоголем, употреблением табака (см. табл. 1).

Таблица 1.

**Характеристика подростков-правонарушителей**

№	Причины пребывания в специальной школе		Число испытуемых	
			Абс.	В %
1	Совершили правонарушение (хулиганство, кража, грабеж, разбой, поджог, вандализм, изнасилование и прочее)		98	100
2	Присоединялись к преступным группам		21	21
3	Считались трудновоспитуемыми		82	83
4	Имели конфликты с родителями	с матерью	74	75
		с отцом	52	53
5	Имели зависимость от Интернета и компьютерных игр		65	66
6	Имели побег из дома		57	58
7	Занимались бродяжничеством и отказывались от учебы		81	82
8	Употребляли алкогольные напитки		18	18
9	Употребляли табак		44	44
10	Были в активном поиске финансовых средств для удовлетворения своих жизненно важных потребностей и в некоторых случаях кормили семью		73	74
11	Мать или отец находятся на трудовой миграции		44	45
12	Подростки, имеющее мачех		16	16
13	Подростки, имеющее отчимов		9	9
14	Подростки были доставлены со стороны:	Матери	44	45
		Отца	10	10
		Других родственников	21	21
		Сотрудников правоохранительных органов	23	23

Большинство испытуемых были в активном поиске финансовых средств для удовлетворения жизненных потребностей своих семей. Все эти подростки состояли на учете в Комиссии по делам несовершеннолетних и Службы по предупреждению правонарушений несовершеннолетних г. Душанбе.

Полученные данные с использованием «Метода серийных рисунков и рассказов» показывают, что и для подростков-правонарушителей было характерно качественное изменение в отношениях со взрослыми людьми, в частности, с родителями и близкими родственниками. Подростки, несмотря на то что они совершили правонарушения, стремились выработать в себе такие качества, которые дают им возможность быть в гармонических отношениях со взрослыми людьми. Как выяснилось, они каким-то образом стараются показать себя с

положительной стороны, им хочется оправдаться в своих ошибках перед родителями и перед общественностью. Однако когда у них появляется стремление занять то или иное место в коллективе при фактическом осознании своих ошибок и представлении о себе, то они либо переоценивают, либо недооценивают себя.

При соответствующем поведении у подростка возникает конфликт с коллективом и с родителями, устранить который порой бывает довольно трудно. У таких подростков наблюдается повышенная сопротивляемость целому ряду воспитательных воздействий, и вместе с этим они более чувствительны к различным средовым раздражителям. В этот момент непродуманное воспитательное воздействие взрослых приводит к усилению сопротивляемости подростка, в результате которого у них появляется жесточенность, неверие в свои силы, те-

ряется вера в людей и т. д. Некоторые подростки, действуя негативно, нагло, прогуливают уроки, грубят педагогам и родителям, хулиганят, убегают из дома и т. д. В результате, выходя из-под контроля родителей и педагогов, подростки заново становятся на путь правонарушений.

Анализируя семейные условия жизни подростков-правонарушителей, мы изучали материальные и бытовые условия семьи, ее состав и структуру, нравственную атмосферу, воспитательную позицию этих семей и связь со школой. Показательно, что материально-бытовые, в том числе и жилищные, условия подростков отличаются от условий, в которых растут и воспитываются обычные подростки. Исследование вскрыло крайне тревожную картину состава семей, где воспитывались подростки-правонарушители. В условиях неполной семьи воспитывалось 54% подростков: у 87% живы отец и мать, при этом лишь 28,57% у них живут совместно. 41% подростков имеют лишь мать, у 7,1% – есть только отец; 10,2% подростков – сироты. Обращает на себя внимание незначительное число детей среди подростков-правонарушителей, не имеющих родителей (сирот). Это объясняется тем, что такие дети, как правило, немедленно помещаются в детские учреждения, и тем самым в значительной степени усиливается надзор за ними (см. табл. 2).

Как показывают данные, полученные с использованием «Метода серийных рисунков и рассказов», среда, в которой росли подростки до совершения правонарушения, характеризуется нездоровой обстановкой, отсутствием внимания к их учебным занятиям, помощи в подготовке домашних заданий и контроля за ними, в уважительного отношения к школе и к учителям. К этому можно добавить грубое отношение педагогов к детям, реакцию на учебные неудачи в виде криков и ругани, наказаний и т. д.

Что касается образования родителей и культурного уровня этих семей, то можно отметить, что 27% родителей подростков-правонарушителей имеют высшее образование, 36% имеют неполное высшее и 37% – среднее и среднее специальное образование (см. табл. 2).

Анализ документов в рамках используемого метода показал, что в большинстве семей (78%) взаимоотношения между родителями были нестабильны (пьянство, конфликты между ними и т. п.), в некоторых семьях (28%) кто-либо из членов семьи подвергался уголовному наказанию за совершенное преступление, в 75% обследованных семьях родители либо не занима-

лись воспитанием детей, либо уделяли мало времени.

Использование теста «Метод серийных рисунков и рассказов» и анализ документов (постановления, протоколы, характеристики подростков и их семей) показывают, что сегодня не все отцы и матери могут дать своим детям надлежащее воспитание. Некоторые родители чувствуют себя бессильными, так как не имели нужных психологических и педагогических знаний.

В результате изучения и анализа документов (постановления, протоколы, характеристики подростков и их семей) было выявлено, что из 98 подростков, совершивших правонарушение, 42 человека (43%) были привлечены к ответственности за имущественные преступления. Эти несовершеннолетние указали, что причиной, побудившей их к совершению преступления, являлась острая материальная нужда его самого или близких ему лиц. Оказалось, что несовершеннолетние, имеющие отклонения в поведении особенно в возрасте 13-15 лет, часто совершали кражи с целью покупки сладостей, одежды, для оплаты времени в интернет-кафе (компьютерных игр) и приобретения необходимых вещей для своих семей. Характерной особенностью таких подростков-правонарушителей является отрицательное отношение к учебе, к умственному, а нередко и физическому труду. Чаще всего это вызвано систематическими неудачами в учебе, неприятными переживаниями, связанными с учебой, отсутствием живого интереса к учебным предметам и знаниям.

Такие подростки отстают от сверстников в развитии интеллектуальных черт и качеств личности. Их речь, как правило, развита слабо, засорена бранными выражениями, искаженными словами. Однако, по словам Н. Р. Бобоева – директора республиканской специальной школы, преобладающим у подростков-правонарушителей является интерес к спорту, различным подвижным играм, путешествиям, ко всему тому, что не требует умственных усилий, развлекает, вызывает острые, приятные ощущения. У многих из них проявляется нездоровый, не свойственный данному возрасту интерес к деньгам, табаку, алкоголю, азартным играм т. д. [5, с. 4-12].

Особую значимость в этом плане приобретает систематическое изучение прошлой жизни подростков. Изучение особенностей личности подростков-правонарушителей, причин и характера совершаемых ими правонарушений, характеристик психологических свойств личности позволяют наметить основные направления организации их нравственного воспитания.

Таблица 2.

**Сведения о семье подростков-правонарушителей**

№	Характеристика семьи		Число испытуемых		
			Абс.	В %	
1	Вид семьи подростков-правонарушителей	полная семья	34	34,69	
		неполная семья	53	54	
		семья в разводе	42	42,85	
		дети – сироты	10	10,2	
		нуклиарная семья (родители и дети)	43	43,87	
		расширенная семья (родители, дети, бабушки, дедушки и другие родственники)	54	55,1	
2	Образование родителей	Мать	высшее	18	20,45
			неполное высшее	24	27,27
			среднее и среднее специальное	45	51,1
		Отец	высшее	26	29,5
			неполное высшее	35	39,77
			среднее и среднее специальное	15	17
3	Постоянное место работы родителей	Мать	имеет	39	44,3
			не имеет	50	56,8
		Отец	имеет	46	52,27
			не имеет	31	35,2
4	Вместе с подростками жили и занимались его воспитанием до поступления в учреждение	мать, отец и другие члены семьи	28	28,57	
		мать и другие члены семьи	41	41,8	
		отец и другие члены семьи	7	7,1	
		другие родственники (дедушка, бабушка, дядя, тетя и др.)	22	22	
5	Количество детей в семье	1	13	13,26	
		2	12	12,2	
		3	33	33,67	
		4	25	25,5	
		5	15	15,3	
6	Подросток в семье	Младший ребенок	18	18,36	
		Средний ребенок	29	29,59	
		Старший ребенок	38	38,77	
		Единственный ребенок	13	13,26	
7	Жилищные условия в семье подростков	Высокий уровень	4	4	
		средний уровень	33	33,67	
		низкий уровень	61	61,2	

Анализ данных, полученных при использовании «Метода серийных рисунков и рассказов», показывает, что психологические трудности в жизни подростков связаны с неблагоприятием отношений в семье и сложившимися детско-родительскими отношениями. Как наблюдалось, дети с трудом рассказывали исследователям о своих семьях, в частности, о родителях, некоторые из них молчали, на вопросы отвечали неохотно, старались избегать темы обсуждения. Для них характерно состояние депрес-

сии и чувство вины перед родителями. Однако, несмотря на это, почти все испытуемые утверждают, что они чувствуют себя хорошо в семье и думают о своих родителях. По их словам, родители, к сожалению, редко их навещают и звонят [3, с. 16-27].

Важно отметить, что в таких случаях подростки-правонарушители часто считают себя обиженными, притесненными, заброшенными, никому не нужными, что служит причиной недоверчивого, неприязненного, порой враждебного отношения к окружаю-

щим. Отсюда – грубость, непослушание, негативизм, упрямство, постоянные ссоры, конфликты со сверстниками, иногда проявляющиеся в насмешках, драках.

Для изучения особенностей личности подростков-правонарушителей, причин и характера совершаемых ими правонарушений имеет важное значение выявление черт их характера. В процессе исследования выявлены как положительные, так и отрицательные черты характера подростков. Положительные черты характера подростка определяют особенности развития его личности, создают условия для гармонизации детско-родительских отношений. К положительным относятся такие черты характера, как выдержанность, обходительность, оптимистичность, послушность, привлекательность, разговорчивость, решительность, смелость, сострадательность, энергичность (старательность), трудолюбие, устойчивость и др. К отрицательным можно отнести такие черты, как агрессивность, беспокойство, бесцельность, вредность, грубость, задиристость, заносчивость, импульсивность, легкомыслие, лень, неуклюжесть, стремление обмануть, раздражительность, скрытность, упрямство, хвастливость и др., которые создают условия для проявления конфликтного поведения у подростков, в частности, конфликтов с действующими общественными нормами и законами [1, с. 59–60].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурашитов Н. Ф. Семейная ситуация развития подростков-правонарушителей // Молодежь в социокультурном пространстве : мат-лы IV регион. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (24 октября 2013 г.). Тобольск : ТГСПА 2014.
2. Атаханов Р. Педагогическая психология: психология обучения : учеб. пособие для студ. специальностей «Психология» и «Педагогика и психология». Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 2009.
3. Атаханов Р., Абдурашитов Н. Ф. Детско-родительские отношения подростков-правонарушителей в условиях их пребывания в специальной школе // Инновационные технологии в технике и образовании : сб. ст. V междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / Забайкал. гос. ун-т ; отв. ред. М. И. Мелихова. Чита, 2014. Ч. 1. С. 16-27.
4. Атаханов Р., Абдурашитов Н. Ф. Особенности проявлений черт характера у подростков-правонарушителей в условиях их пребывания в специальной школе // Известия Самарского научного центра РАН. Т. 16, № 2(3), Июль-Август-Сентябрь 2014 г. С. 110-121.
5. Бобоев Н. Р. Об ответственной воспитательной работе коллектива Республиканской специальной школы по перевоспитанию трудных подростков // Русский язык и литература в школах Таджикистана. 2011, № 1. С. 4-12.
6. Горьковская И. А. Влияние семьи на формирование делинквентности у подростков // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 2. С. 57-65.
7. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 5-е изд., испр. М. : Академия, 2008.
8. Закон Республики Таджикистан об ответственности родителей за обучение и воспитание детей. Душанбе, 2 августа 2011 г., № 762.
9. Кудрявцев В. Н. Механизмы преступного поведения. М. : МГУ, 1981.
10. Кучкаров А. Х. Роль и место эстетического воспитания в формировании нравственных качеств личности трудных подростков // Вопросы оптимизации воспитательной работы с трудными подростками / Под ред. Д. И. Фельдштейна. Душанбе, 1970.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М. : Смысл, 2007.
12. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М. : Академия, 1999.
13. Никольская И. М. Метод серийных рисунков и рассказов в психологической диагностике и консультировании детей и подростков : учеб. пособие для врачей и психологов. СПб. : СПб МАПО, 2009.

Как показывает анализ данных, полученных в процессе наблюдения, бесед, изучения документов (постановления, протоколы, характеристики подростков и их семей) и тестирования, противоправное поведение подростков определяется внутрличностными конфликтами и противоречиями: 1) между психосоциальными потребностями и невозможностью их удовлетворения; 2) возможностями подростков и требованиями общественности; 3) бессознательными влечениями, инстинктами биологического характера и общепринятыми нормами и правилами.

Таким образом, неблагополучие в семейных отношениях, неправильное воздействие и допущенные ошибки со стороны родителей (ослабление психологического контакта с детьми, дефицит родительской эмоциональной поддержки и др.) и учителей, нарушение семейной социализации и неэффективность социализирующих функций семьи в социализации ребенка, трудные жизненные ситуации, эксплуатация детей, невозможность достижения жизненного успеха, неудачи в школе (отсутствие дружелюбия в классе и окружении сверстников, конфликты с учителями), влияние других детей-правонарушителей, отсутствие жизненных социальных норм для подростков) создают условия для совершения противоправного действия.



14. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая Рос. энциклопедия, 1993.
15. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : избр. тр. : В 2 т. М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. Т. 1.
16. Шипунова Т. В. Введение в синтетическую теорию преступности и девиантности. СПб. : СПбГУ, 2003.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Р. Атаханов.

**Водяха Сергей Анатольевич,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

**КРЕАТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психологическое благополучие личности; креативная идентичность старшеклассников.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы креативной идентичности как предиктора психологического благополучия. Основными структурными компонентами креативной идентичности старшего школьника признаются креативная самооэффективность, креативная ценностная ориентация и креативная аутоидентичность. Выявлен ряд различий в показателях психологического благополучия в зависимости от степени выраженности креативной идентичности у старшеклассников.

**Vodyakha Sergey Anatolievich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**CREATIVE IDENTITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS  
AS A PREDICTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING**

**KEY WORDS:** psychological well-being of the individual; creative identity of high school students.

**ABSTRACT.** The article discusses the basic theoretical aspects of the problem of creative identity as a predictor of psychological well-being. The main structural components of creative identity of the senior schoolchildren are creative self-efficacy, creative values and creative auto-identity. The article specifies a number of differences in terms of psychological well-being, depending on the level of formation of creative identity of high school children.

Креативность старшеклассников и студентов исследуется реже, чем креативность дошкольников и младших школьников. Это, возможно, связано с недостаточностью исследования креативных способностей для идентификации креативной личности после 15 лет [1]. Согласно Ф. Бэррону, многие люди обладают способностями, чтобы быть креативными, но не все ими креативными людьми [2]. Решающим фактором формирования креативности как способа самореализации личности являются мотивация и ценностные ориентации. Интернализация ценностей формирует личностную идентичность. Таким образом, актуализация креативности во многом связана с формированием креативной идентичности. Креативная идентичность – чувство тождественности личности с ролью творца, креативного человека, личности, созидающей творческие продукты. Уровень объективно измеряемой креативности может не соответствовать самовоспринимаемой креативности. Это обусловлено различиями в оценке степени новизны креативного продукта. Степень новизны оценивается в соответствии с социальным стандартом креативного продукта. Самооценка креативного продукта определяет самовосприятие уровня лично-

стной креативности, которая закрепляется в структуре Я-концепции личности, формирует креативную идентичность.

Креативная идентичность имеет следующие компоненты:

1) креативная самооэффективность – убежденность в способности справляться с творческими задачами;

2) креативная ценностная ориентация – убежденность в приоритетности креативности в качестве терминальной ценности;

3) креативная аутоидентичность – склонность соотносить себя с творческой личностью, обладающей способностью генерировать новые идеи и продуктивно реализовать творческие качества личности.

Креативная аутоидентичность не состоит в склонности относить себя к некому креативному классу, не в чувстве избранности и эстетизированной отчужденности от представителей нетворческих профессий. Она возможна и без соотнесения собственных креативных продуктов с социальными закреплёнными стандартами креативности.

Согласно Р. Бегетто, креативная идентичность является важнейшим фактором творческих свершений и позитивного функционирования креативной личности [3]. Самооценка креативности может отно-

ситься к конкретным областям творческой деятельности. Креативная идентичность формирует генерализованную убежденность в том, что личность способна справляться с творческой задачей.

П. Тирни и С. Фармер выявили, что креативная идентичность является значимым предиктором школьных достижений [8]. Р. Бегетто показал, что результаты выпускных экзаменов, социально-психологический климат класса и отношение учащихся к качеству преподавания могут быть связаны с креативной идентичностью школьника. Позитивные корреляции между креативной идентичностью и учительской оценкой творческой деятельности учащихся были обнаружены в исследованиях М. Карвовского [5]. Данная взаимосвязь объясняется переходом фасилитативных воздействий учителя в творческую идентичность учащихся, внутреннюю мотивацию учебной деятельности и в формировании позитивного социально-психологического климата класса.

К. Джосси, Э. Рэндел и Ш. Дионн проводят различие между творческой самооэффективностью и креативной идентичностью. Креативная идентичность (отождествление себя с творческой личностью) – личностная характеристика того, насколько творческая деятельность признается ценной и в какой степени креативность рассматривается в качестве важного компонента личности. Креативная самооэффективность является хорошим показателем творческих достижений и соотношения с ролью творческой личностью [4].

Согласно теории самооэффективности А. Бандура, личности с высоким уровнем самооэффективности являются более продуктивными в той деятельности, которой они занимаются, что является результатом их убежденности в возможности управлять ситуацией. Вероятность творческих достижений увеличивается в тех случаях, креативная самооэффективность положительно связана с творческими достижениями.

Дж. Кауфман, Дж. Плакер и Дж. Баер пришли к выводу, что самооценочная креативность, как правило, слабо коррелирует с результатами тестов творческих способностей [6].

Самоэффективность положительно взаимосвязана с академической успеваемостью. Т. Зицманн и К. Эли выявили, что самооценка, цель и уровень притязаний оказывают решающее влияние на результаты учения. Интеллектуальный уровень может быть косвенным критерием креативной идентичности. Креативность является производной в равной степени как от интеллектуальной, так и от личностной сфер и позволяет прогнозировать творческие достижения [7].

Творческие достижения, оцениваемые самостоятельно, тесно взаимосвязаны со школьным благополучием, согласно данным С. А. Водяхи [1]. Креативная идентичность также служит позитивному функционированию личности, поэтому можно предположить положительную связь между креативной идентичностью и психологическим благополучием.

На основе вышеизложенных теоретических представлений было сделано предположение о различии уровня психологического благополучия у испытуемых с высокой и низкой креативной идентичностью.

В исследовании принимало участие 468 учащихся старших классов в возрасте от 14 до 18 лет. В исследовании были использованы следующие методики:

1) опросник творческой идентичности, представляющий собой монометрическую шкалу из 15 пунктов; испытуемые должны выразить степень своего согласия, используя шкалу Лайкерта;

2) опросник психологического благополучия, представляющий пятифакторную шкалу из 60 пунктов; испытуемые должны выразить степень своего согласия, используя шкалу Лайкерта.

В результате дифференциации испытуемых по уровню креативной идентичности был выявлен 41 испытуемый с высоким уровнем выраженности креативной идентичности (креативов) и 72 испытуемых с низким уровнем выраженности креативной идентичности (нонкреативов). Были выявлены различия между креативами и нонкреативами по выраженности различных показателей психологического благополучия. Различия вычислялись по критерию Стьюдента в программе «Статистика-10» (см. таблицу 1).

Таблица 1.

**Различия креативов и нонкреативов по психологическому благополучию**

Показатели психологического благополучия	Среднее креативы	Среднее нонкреативы	t-критерий	p	F-отношение Дисперсии
Позитивные эмоции	49,68293	39,51613	4,074236	0,00012	1,098636
Вовлеченность	47,43902	40,32258	2,648888	0,00997	3,701204
Личностный смысл	47,51220	42,19355	2,195610	0,03143	2,520499
Позитивные межличностные отношения	48,46341	38,38710	4,186732	0,00008	2,325685
Позитивная самореализация	49,60976	39,61290	4,721705	0,00008	2,325685

Анализируя таблицу, следует отметить, что по всем 5-ти показателям психологического благополучия креативы существенно превосходят некреативов.

Креативы более склонны выражать позитивную эмоциональность, чем некреативы. Они чаще испытывают положительные эмоции, чаще стремятся устанавливать эмоционально насыщенные контакты, более дружелюбны и отзывчивы. Они отличаются более высокой эмпатией и эмоциональным интеллектом. Они чаще истолковывают происходящие с ними события в позитивном ключе. Привычка находить оригинальный способ решения проблемы позволяет им в меньшей степени реагировать отрицательными эмоциями в нестандартной и экстремальной ситуации.

Креативы более вовлечены в ту деятельность, которой они занимаются. Они чаще склонны всецело погружаться в процесс творческой деятельности. Они находят намного больше интересных аспектов в окружающей действительности. Многие жизненные задачи порождают в их сознании проблемные ситуации в мышлении. Они более любознательны, склонны к надситуативной познавательной активности.

Креативы обладают более выраженным смыслом жизни. Креативные старшеклассники склонны к поиску направления и личностного предназначения. Соотнесение личности с ролью креатива позволяет ощущать жизнь более осмысленной, целостной и целенаправленной. Креативная идентичность, возможно, позволяет преодолевать ролевой меморандум в раннем юношеском возрасте.

Креативы обладают большей выраженностью позитивной социальности. Креативы-старшеклассники чаще, чем их сверстники, стремятся к положительным контактам, стараются разрешать конфликты конструктивно, быть покладистыми и

кооперативными, быть добрыми и отзывчивыми. Они стремятся чаще рассматривать партнера по общению с позиций равноправных и паритетных. Они чаще стараются применять стратегии искренней самопрезентации и реже прибегают к манипуляции имиджем. Они ориентированы чаще на духовные и интимные контакты.

Креативы также обладают более высокой позитивной самореализацией. Они больше доверяют себе, принимают свои достоинства и недостатки. Креативы меньше склонны к самоуничтожению и невротическому перфекционизму. Перфекционистские ожидания креатива чаще выражаются в стремлении к самосовершенствованию, приведению креативного продукта в соответствие идеальному эталону. Перфекционизм креатива способствует достижению совершенства, а не стремлением скрыть невозможность его достижения.

Этот феномен можно объяснить тем, что креативная идентичность формирует особую интенциональность мышления, благодаря которой избираются предпочитаемые способы взаимодействия с реальностью, выражающиеся в ценностных ориентациях.

Следуя этой мысли, творить и создавать что-то новое – сродни желанию человека занять плодотворную позицию. Под понятием плодотворности, вслед за Э. Фроммом, подразумевается не активность, необходимо приводящая к практическим результатам, а установка, способ реакции и ориентация в отношении мира и самого человека, а не его успешность. Другими словами, креатив отличается не стремлением иметь больше знаний, на что ориентируется знание по принципу обладания, а стремлением знать глубже, на что ориентируется знание по принципу бытия. Таким образом, креативный старшеклассник формирует у себя продуктивную стратегию жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Психологическое благополучие креативных старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2013. №5. С. 113-116.
2. Barron F. X. Creativity and Psychological Health. Princeton: Van Nostrand, 1963.
3. Beghetto R. A. Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. // Creativity Research Journal. 2006. №18. P. 447-457.
4. Jaussi K. S, Randel A. E. & Dionne S. D. "I am, I think I can, and I do: The role of personal identity, self-efficacy, and cross-application of experiences in creativity at work" // Creativity Research Journal. 2007. №2-3. P. 247-258.
5. Karwowski M. Teacher Personality as Predictor of Perceived Climate for Creativity // International Journal of Creativity and Problem Solving. 2011. № 1. P. 37.
6. Kaufman J. C, Plucker J. A. & Baer J. Essentials of creativity assessment. New York : Wiley, 2008.
7. Sitzmann T. & Ely K. A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go // Psychological Bulletin. 2011. №3. P. 421-442.
8. Tierney P. & Farmer S. M. Creative self-efficacy development and creative performance over time // Journal of Applied Psychology. 2011. №96. P. 277-293.

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

УДК 378:159.9  
ББК 4448.043

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 19.00.07

**Володина Ксения Андреевна,**

преподаватель, Сибирский профессиональный колледж, г. Омск; соискатель, кафедра психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический институт; 641800, Курганская обл., г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: kse8727@mail.ru

**Колмогорцева Наталия Николаевна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический институт; 641800, Курганская обл., г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: vospr75@mail.ru

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ  
У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образ; образ мира; образ профессии; типы сформированности образа профессии; формирование образа профессии.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается экспериментальное исследование образа профессии, где последовательно представлены изучение и формирование образа профессии студентов-психологов на начальных этапах обучения.

**Volodina Ksenia Andreevna,**

Teacher of Siberian Professional College, Omsk, Russia; Degree Applicant of Department of Psychology of Development and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk, Russia.

**Kolmogorzeva Natalia Nikolaievna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Development and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk, Russia.

**EXPERIMENTAL STUDY OF THE IMAGE OF THEIR FUTURE PROFESSION  
OF STUDENTS OF PSYCHOLOGY AT INITIAL STAGES OF EDUCATION**

**KEY WORDS:** image; world image; image of profession; types of profession images; formation of the profession image.

**ABSTRACT.** The article presents an experimental research of the image of profession, where the formation of the profession image of the students of psychology at initial stages of education is successively considered.

Формирование образа профессии у студентов-психологов является критерием их профессионализации, готовности выполнять определенные социальные функции, так как степень сформированности образа профессии психолога определяет уровень отчетливости цели деятельности молодого человека – будущего специалиста. Развитие профессиональных представлений позволяет уточнить цель и специфику будущей профессиональной деятельности и таким образом оформляет процессы внутренней детерминации, то есть имеет мотивирующее значение. Понятие «образ» более детально было рассмотрено в работе А. Н. Леонтьева «Образ мира», где отражено, что образ играет важную роль в процессе психического отражения объективной реальности личностью. По мнению А. Н. Леонтьева, восприятие носит не пассивный, исключительно реактивный характер, но включает в себя формирование образа окружающей действительности. Автор рассматривает образ как активное, действующее начало, влияющее не только на сам характер восприятия, но и на мотива-

ционную сферу личности, а через нее – на деятельность субъекта [2, с. 251-261].

В рамках современной психологии образ – это субъективный феномен, формирующийся в процессе предметно-практической, чувственной и мыслительной активности и представляющий собой результат целостного, интегрального отражения окружающей действительности. Психические образы выполняют не только познавательную функцию, изучающуюся в рамках когнитивной психологии, психосемантики, но и общерегулирующую, приспособительную функцию [5].

Понятие «образ» неотделимо от широкого понятия образа мира как целостной, многоуровневой системы представлений человека о мире, о других людях, о себе и своей деятельности [4]. Образ мира является неотъемлемой частью сознания человека, именно он дает человеку возможности расти, развиваться и совершенствоваться как в жизненном, так и в профессиональном планах.

Образ мира содержит в себе большое многообразие профессий, профессиональная составляющая образа мира дает возможность выбрать ту или иную профессию-

нальную деятельность, которая больше привлекает человека. Далее, в процессе профессионального обучения у человека начинает формироваться образ будущей профессии, что определяет его дальнейшее профессиональное развитие и самосовершенствование.

Проблема формирования образа профессии освещена в исследованиях следующих авторов: Б. Ф. Ломова, Н. Н. Курбет, М. Н. Рыбниковой, О. Д. Дячкина, Е. Ф. Платаш. Образ профессии выступает небольшой частью образа мира, особая роль которого как интегрального образования личности состоит в его прогностичности – он содержит в явном или неявном виде прогноз на ближайшее и отдаленное будущее, что определяет мотивацию деятельности человека и его стратегии [3].

Образ профессии в нашем исследовании рассматривается как совокупность представлений человека о профессиональной деятельности и о себе как профессионале, включающая взаимодополняющие компоненты, которые отражают знания о профессии, отношение к ней, к себе как профессионалу, профессиональную позицию личности и стремление стать профессионалом.

Экспериментальное исследование образа профессии психолога проводилось на базе Шадринского государственного педагогического института и Омского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 152 студента-психолога первого и второго курсов.

Для изучения особенностей образа профессии у студентов-психологов был специально подобран комплекс психодиагностических методик, в состав которого вошли следующие: 1) диагностика мотивационных факторов профессиональной деятельности сотрудников (Ш. Рич, П. Мартин); 2) опросник для изучения ведущих мотивов деятельности психолога (Г. С. Помаз); 3) опросник терминальных ценностей (Н. Г. Сенин); 4) анкета профессиональных представлений о будущей профессии; 5) методика самооценки профессионально значимых качеств; 6) тест «Удовлетворенность выбранной профессией» (А. А. Реана, модификация В. А. Ядова, Н. В. Кузьминой); 7) минитест для выявления профессиональных позиций студентов-психологов (Л. Б. Шнейдер). Данный комплекс позволил нам определить сформированность образа профессии и его компонентов у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе.

В нашем исследовании в структуре образа профессии выделены следующие компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный.

Когнитивный компонент предполагает овладение системой знаний о выбранной профессии, о профессиональной деятельности, о профессионале, представления о себе как профессионале. Мотивационно-ценностный компонент включает ценностные ориентации личности, осознанность выбора профессии, ее роли в обществе, мотивацию (готовность к овладению профессией), установку на профессиональный успех, потребность в профессиональном росте, развитии и совершенствовании. Эмоциональный компонент представляет собой оценку себя как будущего профессионала, принятие или непринятие себя как профессионала, отношение к себе как к профессионалу, к своей профессии и профессиональной деятельности. Каждый компонент структуры дополняет другие и образует некую единую систему – образ профессии, который складывается на протяжении всей деятельности человека, но фундамент образа профессии закладывается в процессе обучения и влияет на профессиональное становление и развитие. Выделенные компоненты образа профессии были уточнены с помощью факторного анализа, между данными компонентами выявлены зависимости, доказывающие их взаимосвязь.

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента нами были определены уровни сформированности образа профессии у студентов-психологов – низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий, – которые в дальнейшем были названы соответствующими типами сформированности образа профессии: «Непрофессиональный» (низкий уровень), «Профессиональный маргинал» (уровень ниже среднего), «Профессионально ознакомленный» (средний уровень), «Допрофессиональный» (уровень выше среднего), «Профессиональный» (высокий уровень).

В результате констатирующего эксперимента были сделаны выводы о том, что большая часть испытуемых оказались на среднем и ниже среднего уровнях – 118 человек (77,6%), что говорит о недостаточной сформированности образа профессии психолога. Для большинства студентов-психологов характерно положительное отношение к профессии. Стремление к развитию и самосовершенствованию и как личности, и как профессионала выражено недостаточно. На данный момент студенты-психологи не считают нужным использовать творческий подход в своей будущей профессиональной деятельности. Уровень знаний о своей будущей профессии, профессиональной деятельности, о личности психолога недостаточен, для того чтобы образ профессии, себя как будущего профессионала был

завершен, сформирован. Полученные данные позволили нам определить логику формирующего эксперимента с целью повышения уровня сформированности образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе.

Формирование образа профессии у студентов-психологов мы рассматриваем как процесс целенаправленного и организованного изучения особенностей профессии психолога, усвоение модели специалиста психолога, овладение некоторыми профессиональными умениями, необходимыми им для успешной профессиональной деятельности. Предполагаем, что формирование образа профессии у студентов-психологов посредством специально разработанной программы будет способствовать повышению уровня сформированности образа получаемой профессии и улучшению их профессиональной подготовки.

На основании анализа теоретических и эмпирических исследований была разработана программа по формированию образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе «Я – будущий психолог». Разработанная нами программа «Я – будущий психолог» направлена на формирование адекватных и более полных представлений у студентов-психологов о себе как будущем профессионале и о своей будущей профессиональной деятельности.

Теоретико-методологической основой программы формирования образа профессии у студентов-психологов на начальном этапе обучения в вузе выступают: системный подход (К. Л. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьев, В. Г. Афанасьев, Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин, В. Д. Шадриков и др.), личностно-деятельный (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов и др.); профессиографический (Е. А. Климов, Г. С. Никифоров).

Программа «Я – будущий психолог» включает в себя пять этапов.

Первый этап – диагностический. На данном этапе изучались особенности образа профессии у студентов-психологов с помощью комплекса психодиагностических методик. Это позволило нам определить сформированность образа профессии и его компонентов у студентов-психологов на начальном этапе обучения в вузе.

Второй этап – мотивационный. По итогам психодиагностического этапа исследования со студентами-психологами были проведены беседы по полученным результатам. Раскрыта необходимость формирования образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе. Даны рекомендации по формирова-

нию своего образа профессии. Определен состав участников экспериментальной группы.

Третий этап – ориентировочный – начало работы с участниками экспериментальной группы. Целью данного этапа является формирование представлений у студентов-психологов о целях и задачах предстоящей коррекционно-развивающей деятельности. Наиболее эффективным методом формирования образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе, по нашему мнению, является групповой психологический тренинг, реализуется модуль «Психология как профессия».

Четвертый этап – конструктивно формирующий. Работа на данном основном этапе предполагает развитие, изменение и совершенствование составляющих образа профессии у студентов-психологов, что способствует формированию у них более полного, яркого и насыщенного образа профессии. Основным содержанием программы выступает групповой психологический тренинг, включающий себя три модуля: «Модель специалиста психолога», «Особенности профессиональной деятельности психолога» и «Пути профессионального совершенствования», – которые отражают особенности структуры образа профессии психолога.

Пятый этап – обобщающе-закрепляющий, направлен на закрепление полученных знаний и профессиональных навыков, подведение итогов.

На этапе формирующего эксперимента объем выборки составил 36 человек – две группы, экспериментальная и контрольная. Обе группы обучались на I курсе по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования», в каждой группе наблюдалось равное процентное соотношение типов сформированности образа профессии. Для доказательства однородности выборки был использован t-критерий Стьюдента.

Проведенная работа по формированию образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе способствует совершенствованию образа картины будущей профессиональной среды, предупреждает появление возможных пробелов в образе профессии у студентов-психологов, позволяет определить путь профессионального саморазвития и самосовершенствования исходя из своих четко поставленных целей и стремлений стать профессионалом.

Далее осуществлялась повторная диагностика показателей образа профессии у студентов. Полученные данные контрольной и экспериментальной групп сравнива-

лись с помощью *t*-критерия Стьюдента, который показал, что у контрольной группы до и после формирующего эксперимента значимые различия отсутствуют. У студентов-психологов экспериментальной группы значимые различия есть, кроме двух показателей – удовлетворенность своим образом Я и самооценка профессионально значимых качеств. По данным показателям изменения есть, но они незначительны, мы предполагаем, что это связано с тем, что в результате констатирующего эксперимента данные показатели имели достаточно высокие баллы, поэтому значительных изменений и не произошло, в результате формирующего эксперимента данные показатели сохранили свои высокие позиции.

Между экспериментальной и контрольной группами после формирующего эксперимента есть значимые различия. Уровень значимости у большинства показателей  $p \leq 0,05$ , кроме показателей развитие себя (0,162) и удовольствия от помощи другим людям (0,081). Мы предполагаем, что значимые изменения по данным показателям не произошли ввиду недостаточного времени формирующего воздействия, на которое рассчитана экспериментальная программа. Кроме того, оказание помощи другим у студентов-психологов в профессиональном смысле практически не реализуется на данный момент, постепенное профессиональное насыщение, приобретаемое в процессе прохождения психолого-педагогической практики, будет способствовать их развитию.

Также нам необходимо было проанализировать типы сформированности образа профессии у студентов-психологов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента. Типы сформированности образа профессии у студентов-психологов экспериментальной группы до формирующего эксперимента распределились следующим образом: 1 тип – «непрофессиональный» (6%), 2 тип – «профессиональный маргинал» (22%), 3 тип – «профессионально ознакомленный» (50%), 4 тип – «допрофессиональный» (22%), 5 тип – «профессиональный» (0%). Раскроем характеристики типов образа профессии у студентов-психологов.

Студенты-психологи с «непрофессиональным» типом разочаровались в выбранной профессии и не представляют себя в будущем психологами. Выбор данной профессии чаще всего необоснованный, случайный. Уверены, что выбранная профессия не повлияет на успешность профессиональной деятельности в будущем. Оказание помощи другим людям приносит мало удовольствия. В целом отношение к профессии отрица-

тельное. Образ профессии не сформирован, стремления к этому не наблюдаются.

Для представителей типа «профессиональный маргинал» характерно неопределенное отношение к профессии, получаемая профессия удовлетворяет их недостаточно, неудовлетворенность сказывается и на образе своего Я, на стремлении к развитию и самосовершенствованию и как личности, и как профессионала. Присутствует уверенность в том, что успешность профессиональной деятельности в будущем мало будет зависеть от получаемого образования сейчас. Отношение к выбранной профессии можно рассматривать как неопределенное. Это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности образа профессии психолога.

Большинство студентов-психологов имеют «профессионально ознакомленный» тип сформированности образа профессии. Для данного типа характерна некоторая неопределенность во всех сферах. Профессиональная сфера для студентов важна, но не является главным содержанием жизни, они ищут себя, иногда есть желание изменить себя, самосовершенствоваться, меняться, развиваться. Это отражается и в отношении к себе как к личности, и как к будущему профессионалу. В целом к выбранной профессии относятся положительно.

Для студентов-психологов с «допрофессиональным» типом характерны общие черты сформированности образа будущей профессии. Профессиональная сфера является главным содержанием жизни студентов. В процессе обучения наблюдается активность студентов, они проявляют интерес к изучению теоретического материала и к выполнению практических заданий, стремятся использовать творческий подход в процессе обучения. Достаточно владеют информацией о выбранной профессии, могут описать личность психолога, его профессиональные качества, функциональные обязанности, сферы деятельности и т. д. К выбранной профессии относятся только положительно.

К «профессиональному» типу относятся студенты-психологи, у которых на высоком уровне находится сфера профессиональной жизни, стремление развиваться и как личность, и как будущий профессионал, выражена потребность быть креативным. Преобладает высокий уровень знаний о выбранной профессии, о личности психолога, его профессиональной деятельности. От помощи другим людям получают большое удовольствие, к получаемой профессии относятся позитивно. Образ профессии психолога сформирован [1].



Типы сформированности образа профессии у студентов-психологов экспериментальной группы после формирующего эксперимента распределились так: 1 тип – «непрофессиональный» (0%), 2 тип – «профессиональный маргинал» (0%), 3 тип – «профессионально ознакомленный» (22%), 4 тип – «допрофессиональный» (56%), 5 тип – «профессиональный» (22%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что после формирующего эксперимента в экспериментальной группе произошли изменения: у студентов экспериментальной группы отсутствуют типы «профессиональный маргинал» и «непрофессиональный», снизилась выраженность «профессионально ознакомленного» типа до 4 человек (22%), увеличилась выраженность «допрофессионального» типа на 10 человек (56%), появился «профессиональный» тип у 4 студентов (22,2%).

Рассмотрим выраженность типов сформированности образа профессии у студентов-психологов контрольной группы до и после эксперимента. До формирующего эксперимента к 1 типу – «непрофессиональному» – относятся 11% студентов, к 2 типу – «профессиональному маргиналу» – 22%, к 3 типу – «профессионально ознакомленному» – относятся 50% студентов, к 4 типу – «допрофессиональному» – 17%, к 5 типу – «профессиональному» – относятся 0% человек. После формирующего эксперимента типы сформированности образа профессии у студентов-психологов распределились следующим образом: 1 тип – «непрофессиональный» (0%), 2 тип – «профессиональный маргинал» (28%), 3 тип – «профессионально ознаком-

ленный» (55%), 4 тип – «допрофессиональный» – (17%), 5 тип – «профессиональный» (0%). Следовательно, значимых изменений в выраженности типов образа профессии у студентов-психологов контрольной группы после проведения формирующего эксперимента не произошло.

Анализ эффективности программы по формированию образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе показал, что произошли значимые изменения показателей образа профессии у студентов-психологов экспериментальной группы: все показатели образа профессии значительно изменились ( $p < 0,05$ ).

Исходя из выше изложенного, можно сделать следующие выводы. Несмотря на отсутствие в отечественной психологической науке общепринятой дефиниции образа профессии, большинство исследователей сходны в том, что образ профессии выступает небольшой частью образа мира, особая роль которого как интегрального образования личности состоит в его прогностичности. Проведенное исследование позволило в структуре образа профессии выделить следующие компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный. На основе полученных результатов нами были определены уровни сформированности образа профессии у студентов-психологов, что говорит о ее развитости, которая приводит к качественно иным свойствам системы, что отражает ее генетический аспект. Предложенная программа способствует формированию образа профессии психолога как неотъемлемого элемента образа мира студентов – будущих профессионалов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Володина К. А., Колмогорцева Н. Н. Описание типов образа профессии у студентов-психологов на начальном этапе обучения в вузе // Professionalizing of a personality at educational institutes and practical activities: theoretical and practical problems of sociology, labor psychology and professional education : materials of the international scientific conference on February 10–11. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. С. 78-83.
2. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261.
3. Медведев Д. А. Образ мира современного студента: основы системно текстологической парадигмы. Астрахань : АГПУ, 2001.
4. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д. : Феникс, 1998.
5. Рыбникова М. Н. Индивидуально-типологические и социально-психологические факторы формирования образа профессии : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. В. Мельникова.

**Воронкова Галина Викторовна,**

соискатель, кафедра управления развитием образовательных систем, Московский институт открытого образования; учитель, кадетская школа №1770 «Московский Кадетский Музыкальный корпус»; 115407, г. Москва, ул. Судостроительная, д. 43, корпус 2; e-mail: galina\_voronkova@mail.ru

### **РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВАХ, ОСНОВАННЫХ НА ЗНАНИЯХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образование; обучение; развитие; социализация; педагогическое взаимодействие; тринитарная модель взаимодействия.

**АННОТАЦИЯ.** На основе субъектно-деятельностного подхода рассмотрен метатеоретический аспект проблемы образования (обучения и воспитания) детей в формирующихся информационных обществах, основанных на знаниях. Построена тринитарная модель взаимодействия субъектов образовательного процесса. Показана сопряженность уровней модели с возрастными и когнитивными показателями участников (субъектов) образовательной деятельности.

**Voronkova Galina Victorovna,**

Teacher of School 1770 "Moscow Cadet Music Corps", Degree Applicant of Department of Management of Educational Systems Development of Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia.

### **DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN THE EDUCATIONAL INSTITUTION AND THE FAMILY AS EDUCATION AGENTS IN KNOWLEDGE SOCIETIES**

**KEY WORDS:** education; training; development; socialization; pedagogical interaction; Trinitarian model of interaction.

**ABSTRACT.** The article deals with the historical aspect of the problem of education and upbringing of children. It represents and describes the Trinitarian model of interaction of subjects of the educational process in its development.

**Т**ребования, предъявляемые информационным обществом к современной школе, определены в документе «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» (ФГОС). Одним из важных условий реализации ФГОС является взаимодействие образовательной организации и семьи, установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника, создание атмосферы взаимоподдержки и общности интересов.

Основываясь на том, что интеллектуальное развитие – это результат взаимодействия наследственных факторов и окружающей среды, можно сформулировать задачу родителей и школы – поддержание естественного хода становления ребенка и формирование эстетического интеллекта сначала в действии и только потом – через нравственное воспитание.

Семья, безусловно, является ведущим субъектом воспитания в процессе взросления, поскольку транслирует моральные и ценностные установки, закладывает основные черты характера и служит первым звеном на пути *социализации*. Одновременно с этим влияние на рост личности и развитие компетенций оказывает образование и окружающая среда. Целью образовательного

процесса является формирование *компетенций* и их развитие «от всходов – до семян». Личность, своеобразие которой определяется и задается духовностью, рождается в свободе и творчестве. В связи с этим целью образования является формирование высоконравственной, свободной и ответственной личности через *мотивационное деятельностное* начало.

В середине XX века представители Московской школы, последователи и ученики Л. С. Выгодского разработали учение о социально-историческом происхождении и развитии психики, где высшие психологические процессы не даны человеку от рождения, а заданы как общественные образцы. Развитие ребенка происходит в форме обучения и усвоения общественно-исторического опыта в процессе коллективно распределенной деятельности, в сотрудничестве со взрослыми. Отсюда вытекает роль обучения в психическом развитии, ориентировка в предметах и явлениях, на которую особенно опирались А. Н. Леонтьев, Л. С. Выгодский, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов.

Основываясь на изложенных теоретических положениях, примем следующую трактовку базовых терминов. *Образование* будем рассматривать как деятельность, направлен-

ную на становление человека как субъекта. *Процесс обучения* – как деятельность, направленную на организацию усвоения учащимися знаний, умений, навыков и компетентностей на основе смыслов, идей и творчества, приобретение опыта рефлексии.

Результатом образовательного процесса является не только *развитие* и *социализация* учащихся, но и сотворчество на уровне идей, где участники педагогического процесса выступают как когнитивные субъекты [1, с. 39].

Ни образовательная организация, ни семья в отрыве друг от друга не смогут полноценно реализовать задачи образования детей и подростков. Ведущим принципом общения семьи и школы является *взаимодействие* [4, с. 52].

*Педагогическое взаимодействие* – одна из ведущих категорий педагогики. В основе взаимодействия лежит совместная деятельность педагога и учащегося, учащихся и родителей, учащихся в группе, школы и семьи, вовлеченность родителей в учебно-воспитательный процесс. Основными параметрами взаимодействия являются взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие, терпение, терпимость, синтонность (греч. *syntonía* – созвучность, согласованность) – сочетание внутренней уравновешенности с эмоциональной отзывчивостью и общительностью [4, с.53].

Педагогическое взаимодействие направлено на преобразование когнитивной, креативной и духовной сфер всех субъектов взаимодействия. Это значит, что в процессе педагогического взаимодействия у всех субъектов возникают различные психологические новообразования личностного и межличностного характера. Следствиями конструктивных изменений становятся ***сотрудничество*** и ***партнерство***, дающие возможность всем субъектам взаимодействия проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, креативность. По мере роста и развития учащегося структура взаимодействия учитель-ученик-родитель меняется – из пассивного объекта педагогического воздействия ученик «превращается» в творческую личность, способную осуществлять регламентируемые действия и готовую задавать направление собственного развития.

Учет всех этих параметров определил необходимость построения тринитарной модели развития взаимодействия образовательной организации, учащегося и родителей, отражающей запросы информационного общества, основанного на знаниях. Построенная модель является реализацией методологии, разработанной В. С. Месковым и А. А. Мамченко (рис. 1).

Успешность взаимодействия, как и любой деятельности, зависит от способности, готовности и мотивации субъектов к взаимодействию. Всякая деятельность начинается с потребностей, все они, даже биологические по происхождению, складываются во взаимодействии ребенка с взрослыми и поэтому социально обусловлены (М. Я. Виленский). Одна из наиболее популярных моделей потребностей человека предложена американским психологом А. Маслоу. Учитывая эту иерархию и специфические возрастные потребности обучаемого, опишем тринитарную модель взаимодействия субъектов педагогического процесса, которая определяет траекторию развития взаимодействия образовательной организации и семьи. Заметим, что данная модель является идеальной в развитии взаимодействия субъектов.

*Первый уровень* траектории относится к дошкольному возрасту. Ведущая деятельность в этот период детства характеризуется непосредственно эмоциональным общением ребенка и взрослого, предметно-манипулятивной деятельностью и сюжетно-ролевой игрой. В дошкольном возрасте происходит усвоение социального опыта через внешние впечатления, общение, взаимодействие, двигательную активность. Этот период характеризуется становлением личности ребенка, развитием познавательных способностей, приобретением разнообразных трудовых навыков и умений. Для реализации социальных потребностей ребенка в этом возрасте необходимо *взаимодействие* со взрослыми и сверстниками через игровую, познавательную и трудовую деятельность, через выбор объектов подражания, игрового действия, наличие примеров безопасного и нравственного поведения людей (или сказочных героев). Для бесед на многие темы, начиная с раннего возраста ребенка, требуется высокий уровень развития интеллекта взрослого.

Требования взрослых усваиваются детьми и превращаются в цели и задачи, что способствует развитию субъектности в ребенке.

*Второй и третий уровни* модели соответствуют возрасту младшего школьника. Ведущей в этот период является учебная деятельность школьников, центром социальной ситуации становится учитель. Новообразованиями данного периода являются учение как новый вид деятельности, формирование мотивов учения, развитие устойчивых познавательных потребностей и интересов, развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться, раскрытие индивидуальных особенностей и способностей, развитие навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции, усвоения социальных норм нравственного развития.

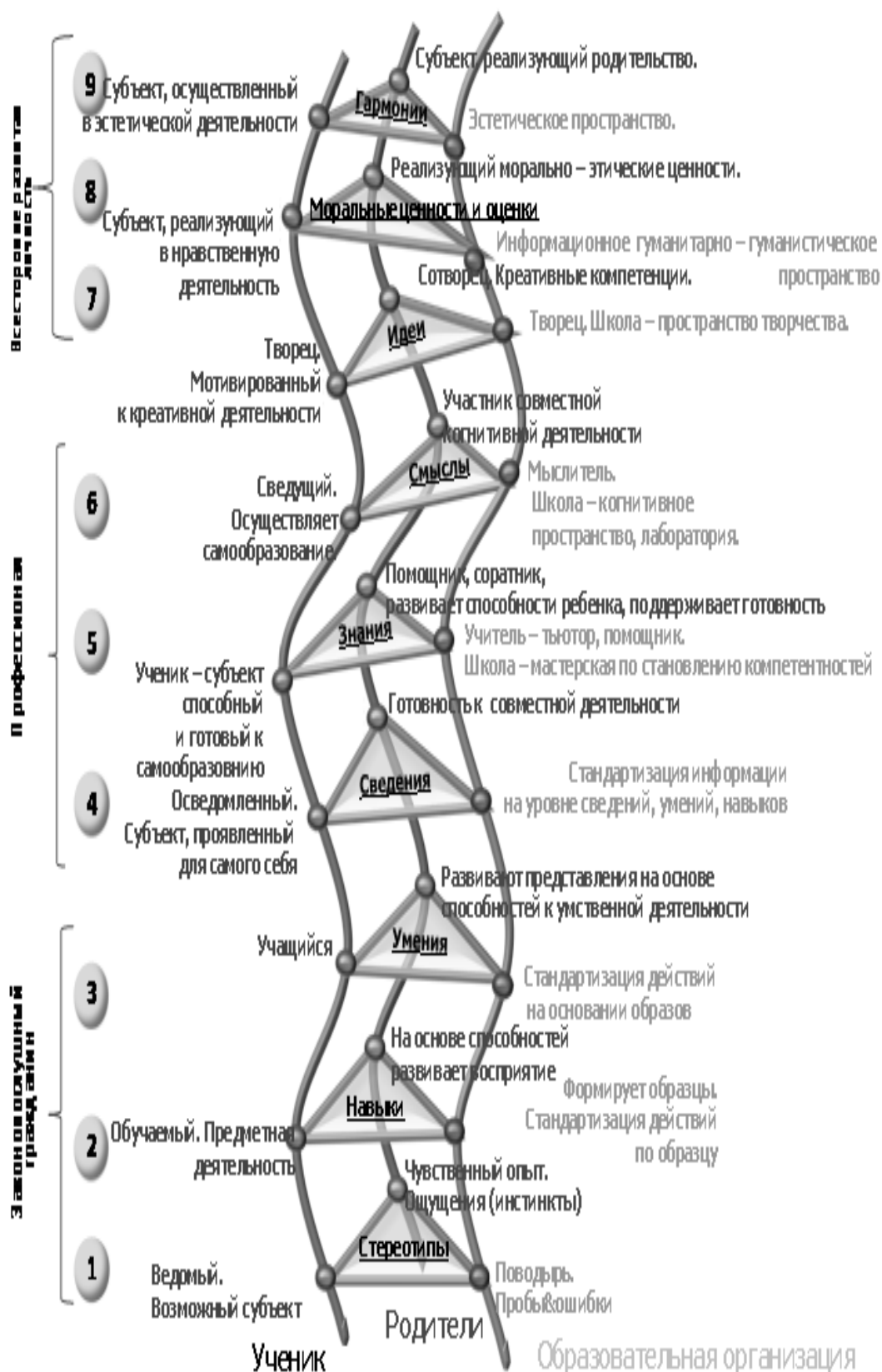


Рис. 1. Тринитарная модель взаимодействия субъектов педагогического процесса

При активном взаимодействии образовательной организации и семьи до подросткового возраста ребенка закладываются основы характера законопослушного гражданина.

Уровни 4-6 соответствуют подростковому возрасту (учащиеся среднего звена). Это период перехода от детства к самостоятельной и **ответственной** жизни. У подростка развивается *чувство взрослости*, он занимает промежуточное положение между детством и зрелостью. Подросток требует к себе отношения как к взрослому, но он еще не отвечает требованиям, предъявляемым к зрелому человеку, он еще не выработал в себе такие качества, как самостоятельность, ответственность, серьезное отношение к своим обязанностям. Поэтому относиться к нему так, как он хочет, пока невозможно. Ведущей деятельностью является *общение со сверстниками*, так подростки осваивают нормы социального поведения, морали, устаивают отношения равенства и уважения друг к другу.

В подростковом возрасте наряду с физиологическими изменениями происходят изменения уровня познавательных интересов, интеллекта и способностей: образуется способность декламировать, самостоятельно готовить устные выступления, изложения и сочинения, речь становится богатой, мышление становится теоретическим, понятийным, рассуждение – логическим и абстрактным, формируются общие и специальные способности, в том числе необходимые для будущей профессии. Важнейшим личностным новообразованием этого возраста является *овладение нравственными нормами*, формируются *системы личностных ценностей*. У старших подростков начинается процесс профессионального самоопределения, развиваются организаторские способности, деловитость, предприимчивость, умение налаживать деловые контакты, договариваться о совместных делах, распределять обязанности и др., причем данные качества могут развиваться в любой сфере деятельности, в которую вовлечен подросток. К 15-16 годам происходит изменение приоритетов, связанных с ближайшим окружением: семья, школа, одноклассники. Духовная и физическая жизнь подростка перемещается из дома во внешний мир, отношения со сверстниками выстраиваются на более высоком уровне.

Задачей взрослых в этот период является приобщение подростка к совместной деятельности, при которой будут совершенствоваться знания, умения, навыки, где на него будет возложена определенная ответственность в самостоятельном принятии посильных возрасту решений. За работу, выполненную хорошо и правильно, «по-

взрослому», подросток ожидает получить одобрение окружающих, что приводит к самоутверждению и стимулирует к самообразованию, самосовершенствованию, самообслуживанию. Взрослому необходимо научиться выстраивать отношения с подростком на основе доверия, уважения, дружбы, относиться к нему особенно, стараться общаться на равных, но не допускать панибратства, помнить, что это еще ребенок, который нуждается в помощи и поддержке. Избегание прямых оценок при разговоре с подростком, разговор с ним о себе, о своих чувствах, умение принимать его таким, какой он есть (безусловное принятие), поддержание его инициативы, доверие и уважение его мнения во многом определяют дальнейший позитивный путь развития подростка как профессионала в деятельности.

Седьмой, восьмой и девятый уровни траектории соответствуют юношескому возрасту (10-11 класс и студенчество). На этом этапе происходит формирование всесторонне развитой личности. Школа является пространством творчества, перерастающим в информационное гуманитарно-гуманистическое и эстетическое пространство; учащийся обладает качествами творческой личности, мотивированной к креативной деятельности, реализующий нравственную деятельность, он становится субъектом в эстетической деятельности; родители, обладающие креативными компетенциями, – соратниками по творчеству. Они передают морально-этические ценности и «родительство» как таковое. В этом возрасте учащийся определяет направление жизненного пути и выбор профессии, приобретает психическую, идейную и гражданскую зрелость, происходит формирование мировоззрения, морального сознания и самосознания. Будущее становится главным измерением, личность устремляется в будущее. Социальная потребность в этом возрасте – занять позицию взрослого человека, осознать и определить свои возможности и определить свое назначение в жизни, приобрести социально значимую профессию, реализовать себя на гражданском поприще, в труде и в будущей семейной жизни. Юношескому возрасту присуще осознанное и критическое отношение к себе, развитое осознание собственной индивидуальности, постепенное вращение (вхождение) в различные сферы жизни и деятельности, развитие самосознания и нравственного сознания, установка на сознательное построение собственной жизни, выработка и формирование ценностных ориентаций и идеалов, повышение требований к дружбе, усложнение ее критериев.

Живое общение и дружеские доброжелательные отношения со взрослыми, состоявшими в профессии людьми, позволяют юноше и девушке обсуждать жизненные планы и профессиональные перспективы. Семья является ценностной платформой, главным микросоциумом, где юноши и девушки себя чувствуют наиболее спокойно и уверенно.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Меськов В. С. Философия образования?!. // Наука – образованию. 2012. №1(1).
2. Меськов В. С., Мамченко А. А. Образование для общества знания: когнитивно-компетентностная парадигма образовательных процессов // Ценности и смыслы. 2010. №2(5).
3. Меськов В. С., Мамченко А. А. Образование для общества знания: постнеклассическая модель образовательных процессов // Ценности и смыслы. 2010. №3(6).
4. Педагогика: теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. учеб. завед. / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. ; под ред. С. А. Смирнова. – 8-е изд., стер. – М. : Академия, 2008.
5. Сергеева В. П. Основы семейного воспитания. М. : Академия, 2010.
6. Эльконин Д. Б., Давыдов В. В. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М. : Изд-во Академии пед. наук, 1962.

Итак, рассматривая исторический аспект проблемы образования и воспитания детей, мы построили тринитарную модель взаимодействия субъектов образовательного процесса, описали данную модель с учетом возрастных особенностей развития обучаемых через организацию педагогического взаимодействия в условиях развития обществ, основанных на знаниях.

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

УДК 159.9:7  
ББК Ю985

ГСНТИ 14.07.03, 15.31.31

Код ВАК 19.00.01; +19.00.07; 19.00.13

**Набойченко Евгения Сергеевна,**

доктор психологических наук, профессор, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: dhona@mail.ru

**Федоркова Ксения Викторовна,**

ассистент, кафедра психологии и педагогики, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета; 450074, г. Уфа, ул. Фрунзе, д. 32; e-mail: info@bsu.bashedu

**РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЫ КРЕАТИВНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** креативность; творчество; творческая личность; факторы, влияющие на проявление творчества; поведенческое творчество; интеллектуальное творчество; интеллект; творческая активность.

**АННОТАЦИЯ.** Проанализирован феномен творчества в трудах отечественных и зарубежных ученых. Особое внимание сосредоточено на факторах проявления творчества в различные периоды онтогенеза и на характеристике условий, необходимых для становления творческой личности. Naboychenko Evgeniya Sergeevna

**Naboychenko Evgeniya Sergeyevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Fedorkova Ksenia Viktorovna,**

Assistant Lecturer of Department of Psychology and Pedagogy, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Ufa, Russia.

**RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL NATURE OF CREATIVITY**

**KEY WORDS:** creativity; creative personality; factors of manifestation of creativity; behavioral creativity; intellectual creativity; intellect; creative activity.

**ABSTRACT.** The article analyzes the phenomenon of analysis of creativity in the works of domestic and foreign scholars. The authors focus on factors of manifestation of creativity during various periods of ontogenesis and on the characteristics of the conditions necessary for the formation of a creative personality. Criteria by which it is possible to determine a level of development of the creative personality are revealed on the basis of the retrospective analysis and synthesis of conceptual approaches to the study of parameters of creativity.

Социальный заказ на исследование психологических механизмов осознания, развития и реализации творческого потенциала личности обуславливает все возрастающую актуальность рассмотрения проблемы креативности, в том числе в рамках педагогической психологии.

Есть несколько понятий, существующих среди культурных кодов, которые характеризуют новую эпоху. К ряду таких понятий относится и понятие «креативность». Частью массового сознания креативность стала совсем недавно, и многие люди до сих пор, используя этот термин, не знают, что он означает.

В анкетах при трудоустройстве в современные компании, занятые в страховом, банковском, рекламном бизнесе и в других сферах, пункт о наличии у соискателя креативных качеств является обязательным, что проверяется соответствующими тестами. В Интернете можно найти следующие определения креативности: «Креативность – это целостный процесс генерирования идей, их

развития и превращения в ценности. Этот процесс включает в себя то, что люди подразумевают под новаторством и предпринимательством. Он означает одновременно искусство порождения новых идей и науку оттачивания этих идей до стадии воплощения в ценности». Или другое определение: «Креативность – это способность субъекта создавать не столько новые продукты, сколько новые схемы и алгоритмы для создания этих продуктов. Оппозицией креативности служит репродуктивность – работа по заданному шаблону или схеме» [6].

Отметим, что понятие «креативность» аутентично атмосфере постиндустриального общества. Именно креативность является базовым показателем развития личности в представлениях постнеклассической педагогики и психологии. Креативность позволяет находить новые решения в условиях множества возможностей, ставить новые проблемы, делать открытия, не вытекающие непосредственно из уже имеющихся знаний. Можно также рассматривать креативность и

как определенную установку, которая позволяет, с одной стороны, находить в знакомом и близком новые аспекты, а с другой стороны, сталкиваясь с новым и неизвестным, создавать из него с помощью наличного опыта новое переживание. В этом качестве креативность становится целью современного воспитания, занимает в иерархии ценностей человека высшую ступень.

Актуальность разработки проблемы креативности личности продиктована также потребностями практики, так как современная система образования должна осуществлять подготовку людей, способных приобретать новые знания и применять их в изменяющихся условиях действительности. Данной проблеме посвящено большое число исследований, но, тем не менее, условия развития креативности личности в системе образования изучены еще недостаточно, как недостаточно проработана и система мер стимулирования творческих проявлений личности.

Хотя творчество как процесс существует столько же, сколько и само человечество, этот феномен, особенно последние пять столетий, рассматривали только применительно к художественной сфере, допуская исключительно его гениальные проявления, необыкновенные, незаурядные [3].

Многие ученые и сейчас используют понятие «творческий» вместо «креативный», сужая, таким образом, границы исследуемого феномена, в силу того что творчество слишком долго было связано лишь с изящными искусствами. И лишь некоторые (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Л. Термен, В. Д. Шадриков) понимают, что любой человек может быть творцом, что креативность присутствует в любой жизненной ситуации. Поэтому мнение о том, что креативность присутствует лишь у немногих, избранных – ошибочно.

Феномен креативности понимается наукой по-разному в зависимости от того, что оказывается в центре изучения: творец, продукт творчества или само творчество как процесс. Для практикующего психолога, в большей мере ориентированного на работу с определенным контингентом реальных и потенциальных клиентов, больший интерес представляет проблема творческой личности и, еще точнее, личности, способной к творческой реализации.

В самом общем виде понятие креативности включает в себя прошлые, сопутствующие и последующие характеристики процесса, в результате которого человек или группа людей создают что-либо, не существовавшее прежде. Понимание креативности, творчества характеризуется необычайно широким диапазоном точек зрения.

Анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования позволил нам выделить основные направления изучения феномена «креативность» в зарубежной психологии. Во-первых, творчество может изучаться по его продукту (Д. Тейлор), а именно – по количеству, качеству и значимости. Однако множество исследователей считают, что продукт не может служить единственным критерием оценки творчества, тем более что его оценка проводится специалистами-экспертами и зависит от их вкусов и суждений. Во-вторых, креативность рассматривается как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд, Е. Торренс).

С точки зрения диагностики креативности существующие подходы и методики можно представить в структуре другой классификации, основанием которой служит регламентированность или нерегламентированность деятельности испытуемого при выполнении теста, направленного на выявление уровня развития творческих способностей. Такая система состоит из трех групп: к первой относятся тестовые методики, регламентирующие деятельность испытуемого (например, тесты Айзенка); ко второй – слабо регламентирующие (например, тесты Я. А. Пономарева); к третьей – не регламентирующие деятельность испытуемого (тесты Е. Торренса, Дж. Гилфорда).

Е. П. Торренс внес новый оттенок в понимание креативности как способности к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткости к дисгармонии. Именно поэтому для оценки уровня креативности он использовал показатели:

- легкость – быстрота выполнения задания,
- гибкость – число переключений с одного класса объектов на другой в ходе ответов,
- оригинальность – оценивается как минимальная частота данного ответа среди ответов однородной группы испытуемых.

В отечественной психологии широко разрабатывается проблема творческих способностей человека. Она ставится как проблема творческого, продуктивного мышления в отличие от репродуктивного мышления. Психологи единодушны в признании того, что в любом мыслительном акте сплетены продуктивные и репродуктивные компоненты. Предполагая существование творческой способности как таковой, необходимо проследить процесс ее возникновения и развития.

Попытка выявить наследственные детерминанты креативности была предпринята в работах исследователей, принадлежа-



щих к отечественной школе дифференцированной психофизиологии. Представители этого направления утверждают, что в основе общих способностей лежат свойства нервной системы (задатки). В этой связи признается малая вероятность наследуемости индивидуальных различий в креативности.

На основе анализа условий воспитания и наследственности Ю. Б. Гиппенрейтер делает следующий вывод: факторы среды обладают весом, соизмеримым с фактором наследственности, и могут иногда полностью компенсировать или, наоборот, нивелировать действия последнего [7].

Д. Б. Богоявленская на основании экспериментальных данных сделала вывод о том, что становление творческих способностей не идет линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее яркий всплеск их проявления отмечается к 3 классу (возраст 10 лет), а второй приходится на юношеский возраст. Первому пику соответствует первое проявление креативного уровня, а нижняя возрастная граница эвристического уровня приходится на старший дошкольный возраст [2].

По Э. Эриксону ранний юношеский возраст характеризуется как этап конфликтов, обусловленных переформированием различных функций «Я», выработанных в детстве и предвосхищением зон идентичности (половая идентичность, отношения с властью, мировоззренческие установки) во взрослом возрасте. При этом срединность положения юноши между взрослыми и детьми позволяет актуализировать опыт, полученный ребенком в течение жизни, стимулирует развитие творческого потенциала.

К факторам проявления креативности в юношеском возрасте можно отнести следующие:

- дальнейшее развитие логического и теоретического мышления;
- развитие рефлексии, самосознания; уточняются и закрепляются границы своего «Я» от «Я других людей», расширяется содержание своего «Я»;
- высокая чувствительность к поведенческим проявлениям других людей способствует повышению креативности, так как позволяет улавливать извне больше информации и использовать ее в своем опыте, быстрее реагировать на действия других людей [1].

Поэтому креативность подростков можно рассматривать двояко – как поведенческую креативность, которая выступает как средство и адаптации, и самовыражения, и как интеллектуальную креативность, влияющую на продуктивность деятельности.

В. Н. Дружинин считает, что креативность является свойством, которое актуализируется

лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Он полагает, что для формирования креативности необходимы следующие условия:

- отсутствие образца регламентированного поведения;
- наличие позитивного образца творческого поведения;
- создание условий для подражания творческому поведению;
- социальное подкрепление творческого поведения [5].

Таким образом, существуют различные подходы, которые сводятся к рассмотрению творческой способности как врожденной, не изменяющейся характеристике и как поддающейся изменениям. Однако очевидно, что факторы, оказывающие влияние на развитие креативности, еще недостаточно изучены. По мнению большинства исследователей, креативность поддается развитию. Особенно эффективно воздействие на ее формирование в чувствительные периоды. Дошкольный и подростковый возраст является таковым (В. Н. Дружинин, Е. Л. Солдатова и др.).

Многие из исследователей сводят проблему человеческих способностей к проблеме творческой личности: не существует особых творческих способностей, а есть личность, обладающая определенной мотивацией и чертами.

Творчество есть выход за пределы заданного (пастернаковское «поверх барьеров»). Это лишь негативное определение творчества, но первое, что бросается в глаза, – сходство поведения творческой личности и человека с психическими нарушениями. Поведение того и другого отклоняется от стереотипного, общепринятого.

Как отмечает А. Фергюсон, «творческие способности не создаются, а высвобождаются». Поэтому, для того чтобы понять, как развилась творческая деятельность, надо оценить не только и даже не столько необходимый для этой деятельности базовый уровень интеллекта, сколько личность человека и пути ее формирования [10].

Главный вопрос, который обсуждается в современной научной литературе: «Какова зависимость продуктивности деятельности индивида от уровня и структуры его интеллекта?». Прежде всего, следует определить, о каких сферах деятельности пойдет речь и что подразумевается под термином «интеллект». Г. Айзенк в своей известной статье разграничил понятия «биологический интеллект», «психометрический интеллект» и «социальный интеллект». Здесь будем говорить о психометрическом интеллекте, то есть о свойстве, измеряемом с помощью некото-

рой системы тестовых заданий. Ученый подчеркивает, что психометрический интеллект зависит от культурных влияний, воспитания в семье, образования и социально-экономического статуса, но в большей мере детерминирован генетически.

В научных исследованиях проблема отношения креативности и интеллекта поставлена в тот момент, когда креативность была выделена в качестве самостоятельного фактора. В ряде статей Дж. Гилфорд рассматривал отношение интеллекта и креативности. Он полагал, что интеллект определяет успешность понимания и уяснения нового материала, а дивергентное мышление детерминирует творческие достижения. Кроме того, успешность творческой активности предопределена объемом знаний (зависимым, в свою очередь, от интеллекта). Дж. Гилфорд высказывает предположение, что коэффициент интеллектуального развития (IQ) будет предопределять «верхний предел» успешности решения задач на дивергентное мышление [8].

Е. П. Торренс, обобщив собственные исследования, пришел к выводу о том, что связь между уровнем интеллекта и креативностью односторонняя. Он предложил модель интеллектуального порога: до уровня IQ 120 креативность и интеллект образуют единый фактор, выше этого порога факторы креативности и интеллекта проявляются как независимые. Иначе говоря, до какого-то уровня IQ ограничивает проявление креативности, выше «порога» креативность «вырывается на свободу» [11].

В совместной работе В. Н. Дружинина и Н. В. Хазратовой проверялась гипотеза о возможности формирования креативности как общей личностной диспозиции (включающей мотивационную, когнитивную и поведенческую составляющие) у детей 3-5 лет. В ходе исследования выявлены две важные закономерности: 1) нелинейный характер изменения креативности, 2) последовательность формирования компонентов креативности – от мотивационных к когнитивным и поведенческим.

Итак, можно заключить, что творческая активность детерминируется творческой (внутренней) мотивацией, проявляется в особых (нерегламентированных) условиях жизнедеятельности, но верхним ограничителем уровня ее проявления, служит уровень общего («текучего», по Р. Кэттелу) интеллекта. Аналогично существует и нижний ограничитель – минимальный уровень интеллекта, до достижения которого творчество не проявляется.

Многочисленные психологические исследования позволяют назвать целый ряд способностей, которые характеризуют твор-

ческую личность [1; 2; 5; 6; 7; 9 и др]. Главная особенность творческой личности – это потребность в творчестве, которая становится жизненной необходимостью. Часто в этом ряду упоминают особенности «Я»-концепции, которая характеризуется уверенностью в своих способностях и силой характера.

В современных психологических исследованиях подчеркивается также целый ряд способностей, которые характеризуют творческую личность, а значит, при выявлении их у того или иного человека дают основания прогнозировать его творческие профессиональные возможности в будущем. Прежде всего, это стремление к оригинальности решения, поиски нового, раскованность мышления. Именно стремление находить нестабильные, нетривиальные решения, стремление самостоятельно, без посторонней помощи достигнуть результата, который до того не был известен, – это очень важная способность, связанная со всей структурой личности. Но только за счет одного этого качества нельзя стать творческой личностью. Оно должно сочетаться с целым рядом других важных качеств. Среди них особо выделяются находчивость, самокритичность и критичность, гибкость мышления, независимость мнений, смелость, энергичность. Упорство, настойчивость в доведении дела до конца, целенаправленность – без этого немислимы творческие достижения.

Как указывают многие исследователи, попытки объяснить феномен креативности в рамках только интеллектуального или личностного подхода не могут расцениваться как состоятельные (В. Н. Дружинин, М. С. Семилеткина и др.). Когнитивный и личностный подходы оказываются отчужденными друг от друга. Важнейшей и актуальной тенденцией настоящего времени является поиск путей исследования креативности в единстве когнитивных и личностных переменных.

Не описывая когнитивные процессы и личностные особенности (не прибегая к понятию «творческие способности»), подходит к объяснению природы творческой продуктивности Д. Б. Богоявленская. Творчество ею рассматривается в процессуально-деятельностной парадигме. Если цели личности лежат вне самой деятельности, то ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативного требуемого. Творчество предполагает совпадение мотива и цели, т. е. увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель.

Можно говорить о том, что имело место развитие деятельности по инициативе самой личности, а это, по мнению Д. Б. Богоявленской, и есть творчество. В. Н. Дружинин подчеркивает главное в таком подходе – творчество как активность личности, заключающаяся в возможности выхода за пределы заданного. Мы же хотим подчеркнуть и другой аспект данного подхода – увлеченность, интерес к содержанию деятельности

Как видно, существует множество концепций, и вопрос изучения психологической природы креативности является одним из дискуссионных и широко исследуемых в отечественной и зарубежной психологии.

Ретроспективный анализ изучения психологической природы креативности позволил сделать следующие выводы:

- отсутствуют определенные критерии оценки «творческого» (существуют подходы, которые берут за критерий создание нового продукта, а также реализацию человеком собственной индивидуальности, при этом вовсе не обязательно создание какого-то продукта и др.);
- природа феномена «творчество» не имеет единого объяснения: максимальное выражение интеллектуальных способностей, признание самостоятельной творческой способности (не имеет единого содержания), явление особого типа личности;
- существуют различные подходы к рассмотрению творческой способности как врожденной (не изменяющейся характеристике) и как поддающейся изменениям

(при этом развитие креативности осуществляется разными способами);

- отсутствуют однозначно интерпретируемые понятия в этой области.

Резюмируя сказанное, отметим, что важнейшим элементом культуры и цивилизации человечества на современном этапе ее развития является творчество. А предпосылкой творчества является креативность, которая в современном мире расценивается как личностная способность к творчеству. В этой связи не следует разделять понятия «личность», «креативность», «творчество», а необходимо найти их взаимодействие, гармонию как в воспитании последующих поколений, так и в воспитании самих себя. Это позволит оценить результаты (продукты) творчества, индивидуальные способности к нему, благоприятные и неблагоприятные для него личностные особенности и условия окружения, т. е. объединить в единое целое разные аспекты креативных проявлений личности, выделяемые многими психологами. При этом креативность необходимо рассматривать как внутренний ресурс человека, как творческую активность, проявляющуюся в любом виде деятельности и позволяющую человеку выходить за рамки общепринятых представлений о сути вещей, создавая новое. Креативная личность в данном контексте является субъектом деятельности, это личность, готовая к самоизменению, самореализации, преобразованию окружающей действительности путем привнесения своей индивидуальности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принципы развития в психологии. М., 2008. С. 212-242.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2012.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1987.
4. Вундт В. Очерки психологии. М. : Московское книгоиздательство, 1912.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб. : Питер, 2007.
6. Калужский М. Креативность как социокультурный и экономический феномен. URL: <http://www.kuhnya.nsk.ru> (дата обращения 21.01.2013 г.).
7. Психология личности / Под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской. М. : АСТ, 2009.
8. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. N. Y. : Mc-Graw Hill, 1967.
9. Gruber H., Devis S. Inching our way up Mount Olympus: the evolving-sistem approach to creative thinking // R. Stenberg, T.Tardif (eds.) The nature of creativity. Cambridg : Cambr. Press, 1988.
10. Lehmann W. C., A. Ferguson and the beginnings of modern sociology. N. Y., 1930.
11. Torrance E. P. Guiding creative talent- Engliwood Gliffs. W. : Prentice-Holl, 1964.

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

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.315.7  
ББК 4420.268.43

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.01

### **Беляева Екатерина Борисовна,**

аспирант, кафедра педагогики, Уральский государственный университет физической культуры; учитель иностранного языка, школа № 7, г. Коркино; 456550, Челябинская обл., г. Коркино, ул. Ленина, д. 15, кв. 15; e-mail: soleil-84@mail.ru

### **МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** модель; моделирование; учащиеся; познавательный интерес; информационно-коммуникационные технологии.

**АННОТАЦИЯ.** Представлен вариант модели развития познавательного интереса учащихся на основе информационно-коммуникационных технологий. Дана характеристика уровней, критериев и показателей развития познавательного интереса учащихся. Представлены выводы о перспективном моделировании процесса обучения с учетом развития познавательного интереса на основе информационно-коммуникационных технологий.

### **Belyaeva Ekaterina Borisovna,**

Post-graduate Student of Department of Pedagogy of Ural State University of Physical Training; Foreign Language Teacher of School № 7, Korkino, Russia.

### **MODEL FOR DEVELOPING THE COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS ON THE BASIS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

**KEY WORDS:** model; modeling; students; cognitive interest; information and communication technologies.

**ABSTRACT.** The article describes a way of development of the cognitive interest of students on the basis of information and communication technologies. The characteristic of levels, criteria and indicators of the development of the students' cognitive interest is given. The presents the conclusions about the prospective modeling of the learning process taking into account the development of the cognitive interest on the basis of information and communication technologies.

**В** последние годы при смене парадигмы образования, обращенной к ученику как субъекту образовательного процесса, повышается значимость развития познавательного интереса обучающихся.

Проблема развития познавательного интереса является предметом исследования многих ученых, в том числе В. М. Вергасова [2], А. К. Марковой [6], Н. Г. Морозовой [7], Г. И. Щукиной [13] и др. В своем исследовании мы опираемся на определение познавательного интереса, данное Г. И. Щукиной. Познавательный интерес характеризуется автором как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [13, с. 9].

В работе Г. И. Щукиной выделены три уровня развития познавательного интереса [13, с. 11]:

- низкий (характеризуется отсутствием четко выраженного мотива, наличием кратковременного незначительного интереса, бессистемностью при выполнении учебной задачи);
- средний (характеризуется более длительной деятельностью, систематичностью,

скоординированностью действий при выполнении данной задачи, самостоятельным установлением зависимостей, причинно-следственных связей);

– высокий (характеризуется самостоятельной творческой поисковой деятельностью по освоению знаний, наличием стойкого интереса к теоретическим и практическим проблемам, проявляются четко алгоритмизированные действия при решении учебной задачи).

В качестве приоритетного средства развития уровня познавательного интереса в современном образовательном процессе, как показывает практический опыт, выступают информационно-коммуникационные технологии. Информационно-коммуникационные технологии, по определению Е. С. Полат, актуализируют процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер [10, с. 13].

Нами была разработана модель развития познавательного интереса учащихся к иностранному языку на основе информационно-коммуникационных технологий с учетом требований Федерального государственного стандарта второго поколения.



**Рис. 1. Модель развития познавательного интереса учащихся на основе использования информационно-коммуникационных технологий**

В модели развития познавательного интереса учащихся на основе применения информационно-коммуникационных технологий выделены следующие блоки: блок социального заказа, целевой, концептуально-методологический, содержательный,

критериально-диагностический, результативный (рисунок 1).

При формулировке социального заказа мы опирались на пункт 2 статьи 13 Закона «Об образовании в Российской Федерации», в котором обозначена роль различных об-

разовательных технологий, в том числе дистанционных технологий, электронного обучения, информационно-коммуникационных технологий [11].

Содержанием целевого блока моделирования являются создание положительной мотивации на уроке иностранного языка, использование разнообразных информационно-коммуникационных технологий, развитие потребности в познавательном интересе.

Создание положительной мотивации на уроках иностранного языка является важнейшим условием для дальнейшей успешной реализации основной цели – развития познавательного интереса учеников. Однако кроме традиционных средств формирования познавательного интереса, которые, безусловно, являются основой, могут использоваться информационно-коммуникационные технологии.

Информационно-коммуникационные технологии при обучении иностранному языку, как показала опытно-экспериментальная работа, активизируют развитие познавательного интереса учащихся, если на уроке формируется атмосфера соревнования, при этом включается рефлексия и поисковый характер деятельности, улучшается восприятие и понимание иноязычного материала.

В нашем исследовании развитие познавательного интереса в рамках концептуально-методологического блока рассматривается с позиции основных педагогических подходов – компетентностного и личностно ориентированного.

Представителями компетентностного подхода (Б. Г. Ананьевым [1], И. А. Зимней [3], А. В. Хуторским [12]) выявлено, что основная задача обучения на данный момент заключается не в передаче учащимся знаний, умений и навыков, а в формировании ключевых компетенций. Ведущей компетенцией при изучении иностранного языка, как отмечает М. Canale, является коммуникативная компетенция, имеющая следующие компоненты [14, с. 51]:

- лингвистическая компетенция (знание вокабуляра и грамматических правил);
- социолингвистическая компетенция (умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией / контекстом);
- дискурсивная компетенция (умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации);
- стратегическая компетенция (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний);

– социокультурная компетенция (определенная степень знакомства с социокультурным контекстом);

– социальная компетенция (желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией).

Формирование коммуникативной компетенции и ее основных компонентов, как показала практика, будет эффективнее с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, внедренных в образовательный процесс.

Применение личностно ориентированного подхода при обучении на основе информационно-коммуникационных технологий заключается в предоставлении возможности реализации личностных устремлений учащегося, раскрытия индивидуальности, проявления самостоятельности. Особого внимания заслуживает развитие познавательного интереса к выполняемой деятельности, способность учеников работать с информацией (интерпретировать, анализировать), умение принимать самостоятельные решения.

Опираясь на анализ литературных источников [4; 9] и собственный педагогический опыт [5], мы определили, что в основе развития познавательного интереса учащихся лежат следующие педагогические принципы: систематической деятельности, взаимосвязи, толерантности, рефлексии. Принцип систематической деятельности предполагает развитие познавательного интереса при включении учащихся в процесс обучения на всех этапах. Принцип взаимосвязи отвечает за преемственность между этапами развития познавательного интереса, использование достигнутых ранее успехов на последующих этапах развития. Под принципом толерантности подразумевается уважение к мнению других учеников, уважение к личности в целом, создание ситуаций успеха для учащихся. Под принципом рефлексии подразумевается развитие самокритики, самосовершенствования, самопознания, формирование цельной личности учеников.

Содержательный блок модели включает в себя следующие этапы:

- 1) начальный (развитие любопытства, внешней вызванной неожиданными обстоятельствами активности в области применения информационно-коммуникационных технологий);
- 2) основной (развитие любознательности, устойчивого интереса, определяющегося стойкими положительными эмоциями, поисковым характером деятельности);
- 3) итогово-результативный (развитие стойкого познавательного интереса, по-

требности в новых знаниях, рефлексии выполняемой деятельности).

Успешная реализация модели развития познавательного интереса учащихся обеспечивается педагогическими условиями. В своем исследовании мы опираемся на определение, предложенное в работе А. Я. Найна и З. М. Уметбаева. Под педагогическими условиями понимается совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач [8, с. 88].

В ходе исследования были успешно апробированы следующие педагогические условия: формирование готовности учителей к использованию информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка, использование информационно-коммуникационных технологий с целью активизации познавательной деятельности, создание благоприятного психоэмоционального фона в совместной деятельности учащихся, способствующего развитию познавательного интереса. В нашем исследовании критериально-диагностический блок модели используется для определения уровней, критериев, показателей развития познавательного интереса учеников на основе диагностических методов (анкетирования, наблюдения, тестирова-

ния, бесед с учениками и учителями) и анализа динамики полученных результатов.

Итоговым блоком модели является результативный блок, связанный с рефлексивной деятельностью учеников.

Таким образом, реализованные в авторской модели педагогические средства являются целостной системой по внедрению информационно-коммуникационных технологий в процесс развития познавательного интереса учащихся на практике. Использование и соблюдение педагогических условий, предложенных в нашей модели, позволяет успешно планировать, организовывать и контролировать развитие познавательного интереса учеников в процессе обучения иностранному языку на основе информационно-коммуникационных технологий. Практическое значение, на наш взгляд, имеет разработанный в модели диагностический инструментарий (уровневые характеристики, критерии и показатели), обеспечивающий объективность, системность и комплексность контроля и оценки развития познавательного интереса учащихся в ходе урока иностранного языка с использованием информационно-коммуникационных технологий. Кроме того, данный инструментарий может быть использован педагогами при разработке различных видов уроков и внеурочной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. *Личность, субъект деятельности, индивидуальность*. М. : Директ-Медиа Паблишинг, 2008.
2. Вергасов В. М. *Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе*. М. : Знание, 1997.
3. Зимняя И. А. *Психология обучения иностранному языку в школе*. М. : Просвещение, 1991.
4. Карпова О. Л., Еремеева С. П. Проектирование учебного процесса на основе использования дистанционных технологий // *Сибирский педагогический журнал*. 2013. №4. С. 212-217.
5. Карпова О. Л., Беляева Е. Б. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной подготовке преподавателя // *Региональная экономика: теория и практика*. №2 (329). 2014. С. 58-62.
6. Маркова А. К. *Формирование интереса к учению у школьников* / под ред. А. К. Марковой ; науч.-исслед. институт общей и педагог. психологии Академии педагогических наук СССР. М. : Педагогика, 1986.
7. Морозова Н. Г. *Учителю о познавательном интересе*. М. : Знание, 1979.
8. Найн А. Я., Уметбаев З. М. *Современный словарь-справочник молодого исследователя*. Челябинск ; Магнитогорск : УГУФК ; МаГУ, 2007.
9. Найн А. Я., Шондина И. А. Модель развития эмпатического потенциала студента университета // *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 4. С. 249-255.
10. Полат Е. С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. М. : Академия, 2005.
11. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*. М. : Омега-Л, 2013.
12. Хуторской А. В. *Современная дидактика*. М. : Академия, 2007.
13. Щукина Г. И. *Роль деятельности в учебном процессе*. М. : Просвещение, 1986.
14. Canale M., Swaine M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* // *Applied Linguistics*. № 1. 1980.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. Л. Карпова.

**Киселев Геннадий Михайлович,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра естественно-научного образования, первый проректор, Московский региональный социально-экономический институт; докторант, Ивановский государственный университет, Шуйский филиал; 155908, Ивановская обл., г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24, к. 216; e-mail: kgm65@yandex.ru

**Червова Альбина Александровна,**

доктор педагогических наук, профессор, советник по подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности, Ивановский государственный университет, Шуйский филиал; 155908, Ивановская обл., г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24, к. 216; e-mail: innovacia-sgpu@mail.ru

**ОЦЕНКА И СЕРТИФИКАЦИЯ КАЧЕСТВА  
ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** апробация; экспертиза; оценка; информационный образовательный ресурс.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены особенности оценки качества информационных образовательных ресурсов при их апробации в учебных заведениях.

**Kiselev Gennady Mikhailovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Natural Science Education, First Deputy Rector, Moscow Regional Socio-economic Institute, Doctor Degree Applicant of Ivanovo State University, Shuya Branch, Shuya, Russia.

**Chervova Albina Aleksandrovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Adviser for Preparation of Highest Qualification Specialists and International Activity, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia.

**EVALUATION AND CERTIFICATION OF QUALITY OF INFORMATION EDUCATIONAL RESOURCES**

**KEY WORDS:** testing; examination; evaluation; information educational resource.

**ABSTRACT.** The article highlights peculiarities of evaluation of the quality of information educational resources through their introduction in the educational process of the institution.

О повышении эффективности образования за счет внедрения новых информационных технологий, а также широкого использования информационных образовательных ресурсов написано множество компетентных работ. Среди направлений эффективного использования информационных технологий в системе образования исследователи выделяют: работу с готовыми информационными образовательными ресурсами для обучения и контроля, использование средств вычислительной техники для решения практических задач, использование вычислительных возможностей ЭВМ, орудийное использование (создание дидактических материалов и ведение документооборота с помощью текстовых графических, музыкальных и других редакторов, программ создания презентаций, электронных таблиц, баз данных и др.), проектирование и создание информационных образовательных ресурсов с использованием инструментальных средств и языков программирования высокого уровня и др. Для массового пользователя информационных технологий в области использования информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном

процессе преобладающей является работа с готовыми информационными образовательными ресурсами.

Определение понятия «информационный образовательный ресурс» также нашло достаточно полное освещение в работах исследователей. В качестве рабочего определения информационно-образовательных ресурсов нами взято следующее: «Информационно-образовательные ресурсы – это совокупность технических, программных, телекоммуникационных и методических средств, позволяющих оптимально использовать новые информационные технологии в сфере образования, внедрять их во все виды и формы образовательной деятельности. Это открытая коммуникационная структура, состоящая из взаимосвязанных компьютерных локальных, региональных сетей, совокупности технических и программных средств, обеспечивающих свободный доступ членам общества к любым источникам удаленной информации и обмен информацией учебной, научной, культурной и любой другой» [6].

Однако, как показывает практика, во многих случаях, разработка информационных образовательных ресурсов (требующих серьезного знания компьютерной техники),



как правило, ведется программистами, не имеющими педагогического образования и практического опыта преподавания. Общие подходы и принципы педагогической науки заменяются в таких разработках субъективными «открытиями» и «новыми принципами», поэтому важнейшим условием использования готовых обучающих электронных ресурсов должно стать умение оценивать программное обеспечение, предназначенное для образовательной деятельности, анализировать результаты обучения с его использованием.

Основными методами оценки качества информационных образовательных ресурсов являются апробация и экспертиза.

Среди исследований по вопросам оценки качества информационно-образовательных ресурсов можно выделить работы отечественных и зарубежных ученых: М. В. Булгакова, С. Г. Григорьева, Е. Г. Гридиной, В. А. Старых, В. В. Липаева, А. И. Гусевой, Т. Саати и других [1].

По мнению многих ученых, информационные образовательные ресурсы подлежат апробации в реальных условиях учебного процесса, презентационных демонстрациях и обсуждениях на конференциях, выставках, семинарах, и других учебных, научных и общественных мероприятиях. Процесс апробации, корректировки и последующего совершенствования информационных образовательных ресурсов, как правило, многократно повторяется до достижения требуемого качества [8].

Как и в классическом эксперименте, для апробации образовательных электронных ресурсов формируются экспериментальные группы обучаемых с разной успеваемостью. Перед использованием информационных образовательных ресурсов в учебном процессе проводится подготовка обучаемых: ознакомление с темой учебного предмета и с раздаточным материалом, где используются информационные образовательные ресурсы, проводится необходимый инструктаж. Затем проводится учебный эксперимент в виде занятий с использованием электронного образовательного ресурса в строгом соответствии с методическими указаниями и рекомендациями, сопровождающими конкретный информационный образовательный ресурс.

В качестве экспертов, как правило, выступают следующие группы специалистов: учителя-предметники, методисты, психологи, разработчики, дизайнеры и учащиеся. По нашему мнению, эксперты должны соответствовать следующим критериям:

- эксперт – учитель-предметник и методист должны иметь стаж работы в системе

образования не менее 10 лет и иметь опыт работы с информационными системами;

- эксперт-психолог должен иметь опыт работы на компьютере, быть специалистом в решении проблем, связанных с компьютеризацией образования;

- эксперт-разработчик (программист) должен иметь квалификацию в области использования вычислительной техники в учебном процессе и достаточный опыт в создании педагогических программных средств;

- эксперт-дизайнер должен иметь квалификацию графического дизайнера, быть специалистом в области разработки программного обеспечения образовательного назначения;

- эксперт-учащийся должен иметь опыт работы с компьютерными обучающими программами.

По завершении такого этапа экспертизы разработкам передаются для доработки все замечания, которые возникли в ходе работы и рекомендации по совершенствованию информационных образовательных ресурсов.

Мы считаем, что организация работ должна осуществляться на основе системного подхода. Под системой следует понимать «множество взаимосвязанных компонентов, выступающих как единое целое» [5]. Структура системы обуславливает организованность всех ее компонентов и соединение их определенными отношенческими связями. К отличительным признакам системы можно отнести: иерархичность, целостность, систематизированность, единство управления и взаимодействия ее со средой. Эти качества характеризуют эффективность функционирования любой системы.

Под иерархичностью системы понимается то, что она может рассматриваться как подсистема иной, более широкой системы, а ее компоненты могут исследоваться как самостоятельные системы.

Целостность системы определяется степенью взаимодействия компонентов, в нашем случае данных экспертов, между собой, когда изменение одного компонента влечет за собой изменение других компонентов и, наоборот, изменение любого компонента зависит от всех других компонентов системы [7]. Целостность же объекта как системы означает принципиальную несводимость его свойств к сумме свойств составляющих его компонентов и невыводимость из последнего свойства целого.

Учитывая, что каждая система функционирует в определенной среде, в данном случае образовательной, важным фактором является их совместимость, понимаемая как согласованность взаимодействия. Примеры системного подхода к педагогическим яв-

лениям приводятся в работах отечественных педагогов С. И. Архангельского, Н. В. Кузьминой, Н. Ф. Талызиной и др. При этом саму педагогическую систему можно рассматривать как «целостное образование, имеющее свою историю возникновения, этапы развития, традиции, преемственность в работе, взаимодействие частей внутри системы» [4].

Оценку качества информационных образовательных ресурсов также можно рассматривать как систему, имеющую свои компоненты, удовлетворяющие определенным требованиям к организации комплексной экспертизы. Так, в основу данной системы можно включить экспертизу технико-технологических, психолого-педагогических и дизайн-эргономических аспектов создания и использования информационных образовательных ресурсов [2].

Технико-технологическая экспертиза предполагает выявление возможности правильного, надежного и устойчивого функционирования информационного образовательного ресурса в образовательной среде в сетевом режиме в сочетании с другими информационными образовательными ресурсами. Кроме этого, эксперты должны проверить наличие и качество защиты информационных образовательных ресурсов от несанкционированных действий и несанкционированного доступа, простоту, надежность и полноту инсталляции и деинсталляции (установку и удаление информационных образовательных ресурсов в образовательной информационной сети), достаточность и полноту комплекта технических средств, сопровождающего информационные образовательные ресурсы (наличие сопроводительных системных программ, драйверов, медиа проигрывателей, шрифтов, и др.), работоспособность всех заявленных в технической документации функций и возможностей информационных образовательных ресурсов, наличие диагностических и восстановительных в случае сбоев программ, предупреждений о возможных неполадках, скорость реагирования информационных образовательных ресурсов на действия обучаемого и др.

Психолого-педагогическая экспертиза является важнейшим и ответственным этапом работы экспертов, так как допущенная ошибка может привести к негативным последствиям при принятии педагогического решения. В ходе психолого-педагогической экспертизы проводится анализ программного обеспечения и его компонентов на соответствие информационных образовательных ресурсов уровню образования, типу и форме образовательного процесса. Экспертами проводится оценка содержания и ме-

тодики представления информации, проверяется соответствие педагогических ресурсов научным, дидактическим, методическим, психологическим требованиям, использования специально разработанных педагогических методик применения и методической поддержки.

В ходе проверки экспертами выявляются:

- цели, задачи, планируемые результаты, область применения программного обеспечения;

- психолого-педагогическая целесообразность использования и эксплуатации информационных образовательных ресурсов в предполагаемой методической системе;

- методическая целесообразность и состоятельность.

Кроме этого, специалисты психолого-педагогической экспертизы должны оценить степень соответствия информационных образовательных ресурсов дидактическим и методическим требованиям, а именно: научности, проблемности, наглядности и понятности предъявления материала, последовательности и систематичности обучения, самостоятельности, возможности активизации и мотивации деятельности, выполнения единства образовательных, воспитательных и развивающих функций, прочности усвоения знаний, учета специфики учебной дисциплины, качества контроля. И самое главное, в ходе эксперимента оценивается степень достижения педагогического эффекта и результативность образования при использовании информационных образовательных ресурсов.

В ходе дизайн-эргономической экспертизы проводится оценка дизайна программного обеспечения, качества интерфейса на соответствие единым требованиям эргономики, эстетики, здоровьесбережения. В ходе дизайн-эргономической экспертизы проверяются соответствие временного режима работы информационных образовательных ресурсов здоровьесберегающим требованиям, соответствие характеристик визуализации информации эргономическим требованиям для наиболее безопасной и эффективной деятельности обучаемых с информационным образовательным ресурсом исходя из физических и психических особенностей человеческого организма: цветовые характеристики графической и видеоинформации, характеристики пространственного размещения информации, характеристики подбора шрифтов для текстовой информации, характеристики аудиосопровождения (комфортность восприятия звуковой информации, оптимальность темпа звукового сопровождения, возможность настройки звуковых параметров), характе-

ристики организации обратной связи (время реакции на управляющее воздействие, оптимальное количество вариантов ответов, наличие справочной системы, инструкции или подсказки), степень эстетичности компонентов информационных технологий.

Кроме того, специалисты в процессе дизайн-эргономической экспертизы должны оценить такие параметры информационных образовательных ресурсов, как возможность управления с помощью дополнительных манипуляторов, удобство использования клавиатуры, сканера, принтера и других устройств, наличие типовой корректирующей реакции на смысловые или случайные ошибки, удобство навигации по содержанию наполнению информационных образовательных ресурсов, наличие

и эффективность функционирования поисковой и справочной подсистем.

Следует сказать, что приведенная система апробации и экспертизы не может быть идеальной, так как происходит непрерывное развитие как самих информационных технологий, так и возможностей их использования в сфере образования, разрабатываются новые научно обоснованные теории и методики использования средств информационных технологий в учебно-воспитательном процессе, возрастают требования к образовательной среде для здоровьесбережения, что автоматически может изменять критерии экспертной оценки используемых информационно-образовательных ресурсов.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гаврилов С. И. Модели, методы и программные средства оценки качества информационно-образовательных ресурсов : автореф. дис.... канд. технич. Наук. М., 2011.
2. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании. Разработка Института дистантного образования Российского университета дружбы народов, 2006. URL: <http://www.ido.rudn.ru/nfprk/ikt/ikt5.html>.
3. Киселев Г. М. Теория и практика информатизации профессионального образования в вузах : Монография. М. : МРСЭИ, 2013.
4. Методы системного педагогического исследования / Под ред. И. В. Кузьминой. Л. : Изд. ЛГУ, 1980.
5. Мингард И. Процесс и структура человеческого учения. М. : Прогресс, 1970.
6. Протасов А. В. Информационно-образовательные ресурсы учебных заведений среднего образования в сети интернет // Студенческий научный форум : мат-лы V Междунар. студ. электронной науч. конф. М., 2014.
7. Садовский В. И. Основания общей теории систем. М. : Наука, 1974.
8. Теплая Н. А., Червова А. А. Сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе технического вуза // Вестник Чувашского гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковева. 2013. №1-2(77). С. 168-171.

Статью рекомендует д-р физ.-мат. наук, доцент А. С. Кашицын.

**Шкиль Ольга Сергеевна,**

аспирант, старший преподаватель, кафедра дизайна, Амурский государственный университет; 675027, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, д. 21; e-mail: o.shkil@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ  
К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ  
И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная подготовка; интеграция; межпредметные связи; педагогические технологии; социальное партнерство; творческая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрыты особенности конструирования содержания обучения дизайнеров на основе интеграции профессиональных задач в учебный процесс и межпредметных связей, педагогические технологии, пути вовлечения работодателей в обучение дизайнеров, пути вовлечения обучающихся в творческую деятельность.

**Shkil Olga Sergeevna,**

Post-graduate Student, Senior Lecturer of Department of Design, Amur State University, Blagoveshchensk, Russia.

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING DESIGNERS  
TO SOLVE PROFESSIONAL TASKS BY MEANS OF INFORMATION  
AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

**KEY WORDS:** professional training; integration; interdisciplinary communication; educational technology; social partnership; creative activity.

**ABSTRACT.** The article describes the peculiarities of the curriculum content formation on the basis of the integration of professional tasks in the educational process and interdisciplinary connections, pedagogical technologies, ways of engaging employers in training designers, ways of engaging students in creative activities.

Современные процессы, происходящие в профессиональном образовании, требуют нового подхода к профессиональной подготовке кадров. Переход на многоуровневую систему обучения, усиление практической составляющей образовательного процесса, решение проблемы кадров для регионов обусловили необходимость пересмотра содержания профессиональной подготовки дизайнеров с учетом социального заказа.

Одним из требований работодателей к дизайнеру является умение применять информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности [7]. Традиционное обучение не способствует качественной подготовке студентов к решению профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий. Причинами этого, на наш взгляд, выступают:

– недостаточная подготовка обучающихся к использованию информационно-коммуникационных технологий в решении профессиональных задач, которые лежат в основе дизайн-деятельности, и отсутствие их интеграции в учебный процесс;

– недостаточная межпредметная связь дисциплин информационной направленности с экономическими, общепрофес-

сиональными и профессиональными дисциплинами, производственной практикой, курсовым проектированием, выпускной квалификационной работой (студенты, получая знания, умения и навыки в области информационно-коммуникационных технологий, не устанавливают межпредметные связи и не видят возможности применения информационно-коммуникационных технологий в решении профессиональных задач дизайнера);

– недостаточная связь профессиональной подготовки дизайнеров с реальными потребностями рынка труда, что приводит к слабой ориентации на будущую профессиональную деятельность.

Исследование требований работодателей и преподавателей к профессиональной подготовке дизайнеров показало, что мнения респондентов не совпадают в отношении видов информационно-коммуникационных технологий, применяемых в решении профессиональных задач дизайнера: технологии создания текстовых документов отмечают 68% работодателей и только 20% преподавателей, технологии обработки числовых данных – 70% работодателей и только 10% преподавателей; мультимедиа-технологии – 66% работодателей и только 44% преподавателей; технологии компьютерной графики –

90% работодателей и 66% преподавателей; сетевые технологии – 74% работодателей и только 38% преподавателей.

Таким образом, главным условием необходимости применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе является разрешение противоречия между работодателями и преподавателями, связанного с важностью информационно-коммуникационных технологий в подготовке дизайнеров. Результатом профессиональной подготовки должен стать дизайнер, профессиональная компетентность которого в решении задач средствами информационно-коммуникационных технологий характеризуется уровнем сформированности ее компонентов (теоретический, практический, мотивационный, творческий) [2]. В результате проведенного исследования научных трудов [1; 3; 6], выделены организационно-педагогические условия подготовки дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий.

*Первое условие* – конструирование содержания обучения на основе интеграции профессиональных задач в учебном процессе и межпредметных связей, направленное на формирование и развитие целостной системы общепрофессиональных и специальных знаний, умений и навыков, необходимых дизайнеру в профессиональной деятельности.

Формирование теоретического компонента профессиональной компетентности дизайнеров основывается на системе знаний, необходимых в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий, освоение которых происходит на занятиях информационной направленности. В дальнейшем полученные знания закрепляются и систематизируются на занятиях общепрофессиональной и профессиональной направленности.

Практический компонент профессиональной компетентности дизайнеров обеспечивается формированием умений и навыков в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий с целью их дальнейшего применения при прохождении производственной практики, в курсовом проектировании, выполнении выпускной квалификационной работы. Оптимизации этого процесса способствует совместная деятельность преподавателей и работодателей по разработке практических заданий. Например, *решение экономических задач* студенты осваивают при изучении темы «Технологии обработки чисел». Совместно с работодателями и преподавателями дисциплин экономической

направленности («Технико-экономические расчеты и сметы», «Экономика производства») разработаны следующие задания: составление ведомости объемов проектных работ, расчет стоимости дизайн-проекта, составление бюджета рекламной кампании с помощью табличного процессора Microsoft Office Excel.

Формированию мотивационного компонента профессиональной компетентности дизайнеров способствует активизация познавательной рефлексии в овладении студентами новыми программными продуктами, выборе программных продуктов и альтернативных способов решения профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий.

Формирование творческого компонента профессиональной компетентности дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий происходит путем включения обучающихся в профессиональную деятельность. С этой целью разработан комплект заданий профессиональной направленности: проведение исследования «Цвет и его психологическое воздействие на человека», проведение эргономического исследования «Факторы комфортного пребывания человека в жилой среде», расчет стоимости материалов ресурсным методом с помощью табличного процессора Microsoft Office Excel, разработка презентации «Стили и тенденции в современном дизайне». Формами организации самостоятельной работы являются написание рефератов, оформление экономических смет, создание презентаций.

Полученные умения и навыки закрепляются на занятиях экономической, общепрофессиональной и профессиональной направленности, при прохождении производственной практики, выполнении курсового проектирования, выпускной квалификационной работы. Например, на занятиях по предмету «Проектирование» при изучении темы «Объекты дизайна» студенты изучают аналоги объектов, проводят анализ и выделяют необходимые проектные, технологические, конструкторские, эргономические требования к проектируемым объектам, особенности формообразования объекта с помощью сетевых технологий. На занятиях экономической направленности по предмету «Технико-экономические расчеты и сметы» студенты составляют проектную сметную документацию.

Для обеспечения процесса подготовки дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий по программе бакалавриата разработано учебно-

методическое обеспечение (программы, практические задания, учебно-методическое пособие, оценочный инструментарий) с опорой на учебно-методический и практико-ориентированный материал.

*Второе условие* подготовки дизайнеров – применение в учебном процессе технологий активного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий в решении профессиональных задач с целью создания ситуаций профессиональной направленности, которые могут возникнуть в практической деятельности дизайнера. На основе анализа исследований профессиональной деятельности дизайнера [4; 5; 8] были разработаны следующие организационные формы с применением информационно-коммуникационных технологий: проблемные лекции, лекции-провокации, лекции с разбором конкретных ситуаций, диспуты, деловые игры, игровое проектирование, дискуссии на основе кейс-метода. Например, практическое занятие информационной направленности (курс «Основы компьютерной графики») по теме «Разработка плаката средствами Adobe Photoshop» осуществлялось в форме игрового проектирования, которое основывалось на определении функционально-ролевых интересов участников, алгоритме разработки проекта, механизме «экспертной оценки» проекта и игровом «испытании проекта в действии», предусматривающем проведение тестирования плаката с целью проверки его эффективности. Данная технология активного обучения позволила воспроизвести процесс создания объекта дизайна средствами информационно-коммуникационных технологий. Применение игрового проектирования в учебном процессе актуализирует теоретические знания в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий, способствует осознанию практической значимости конечного результата деятельности дизайнера, формированию мотивационно-ценностного отношения к использованию информационно-коммуникационных технологий в решении профессиональных задач.

*Третье условие* предусматривает вовлечение работодателей в профессиональную подготовку на основе выработки форм социального партнерства, способствующих качественной подготовке дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий в быстро изменяющихся условиях рынка труда. На основе научных трудов С. Я. Батышева, А. М. Новикова [3] определены формы социального партнерства работодателей и преподавателей в профес-

сиональной подготовке дизайнеров: разработка содержания подготовки дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий, прямое участие работодателей в подготовке дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий, анализ сформированности материальной базы подготовки дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий, совместный контроль и оценка полученных знаний, умений и навыков в процессе подготовки дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий, согласование с работодателями требований к выпускной квалификационной работе дизайнеров, предусматривающей решение профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий, организация совместной работы по трудоустройству выпускников, организация творческой деятельности студентов, направленной на решение профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий. Формы социального партнерства работодателей и преподавателей стали основой разработки программы взаимодействия кафедры дизайна ФГБОУ ВПО «Амурский государственный университет» с работодателями г. Благовещенска, которая способствует качественной подготовке дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий с учетом быстро изменяющихся условий рынка труда.

*Четвертым условием* выступает вовлечение обучающихся в творческую деятельность, направленную на формирование мотивационно-ценностного отношения и опыта творческой деятельности в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий. С этой целью определены пути вовлечения обучающихся в творческую деятельность: представление календарного плана событий, оформление заявок на публикацию, участие в конкурсах, создание рабочих групп, творческой дизайн-студии, оформление патентов на изобретение. Участие студентов в творческой деятельности активизирует потребность в самосовершенствовании, накоплении опыта в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в 2009-2013 гг. на базе ФГБОУ ВПО «Амурский государственный университет». Участниками лонгитюдного

педагогического эксперимента стали студенты 1-4 курсов направления подготовки «Дизайн» в количестве 39 человек (1 группа – 19 чел., 2 группа – 20 чел.).

На этапе констатирующего эксперимента была установлена однородность групп обучающихся ( $\chi^2_{\text{эмп}}=0,2$ ,  $\chi^2_{\text{кр}}=5,9$  при  $p \leq 0,05$ ). Расчет производился с помощью программы «Автоматизированный расчет критерия согласия  $\chi^2$ ». Для проведения педагогического эксперимента из двух однородных групп случайно выбраны контрольная (КГ – 19 чел.) и экспериментальная группа (ЭГ – 20 чел.). Респонденты контрольной группы обучались по традиционной методике, в экспериментальной – по экспериментальной методике с применени-

ем разработанного учебно-методического обеспечения.

В ходе формирующего эксперимента были предусмотрены контрольные срезы с целью диагностики уровня формирования компонентов профессиональной компетентности обучающихся в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий. На контрольном этапе педагогического эксперимента осуществлялось измерение уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности обучающихся в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий. Результаты экспериментальной работы представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности обучающихся в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий**

Компоненты	Уровни	Группы						Сравнение показателей КГ и ЭГ после проведения эксперимента
		КГ			ЭГ			
		до (%)	после (%)	$\chi^2_{\text{эмп}}$ ( $\chi^2_{\text{кр}}=11,3$ при $p \leq 0,01$ )	до (%)	после (%)	$\chi^2_{\text{эмп}}$ ( $\chi^2_{\text{кр}}=11,3$ при $p \leq 0,01$ )	
Теоретический	Критический	21	0	57	25	0	96	44
	Низкий	58	31		55	20		
	Средний	21	58		20	25		
	Высокий	0	11		0	55		
Практический	Критический	26	0	54	30	0	94	36
	Низкий	53	36		50	20		
	Средний	21	53		20	30		
	Высокий	0	11		0	50		
Мотивационный	Критический	11	0	49	10	0	73	17
	Низкий	53	16		55	10		
	Средний	26	58		25	35		
	Высокий	11	26		10	55		
Творческий	Критический	26	0	68	30	0	95	28
	Низкий	43	16		40	15		
	Средний	31	68		30	35		
	Высокий	0	16		0	50		
Интегральный показатель	Критический	21	0	55,1	24	0	93	30,5
	Низкий	52	25		51	16		
	Средний	25	59		24	31		
	Высокий	2	16		1	53		

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что уровни сформированности профессиональной компетентности обучающихся в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий имеют тенденцию к увеличению как в КГ, так и в ЭГ. Так, количество обучающихся КГ с высоким уровнем сфор-

мированности профессиональной компетентности изменилось с 2% до 16%, средний – с 25% до 59%. Количество обучающихся КГ с низким уровнем сформированности профессиональной компетенции уменьшилось на 27%. Количество респондентов КГ, находящихся на критическом уровне, сократилось с 21% до 0%. Показатели уровней

сформированности профессиональной компетентности обучающихся КГ в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий до и после проведения эксперимента достоверно отличаются друг от друга ( $\chi^2_{эмп}=55,1$ ,  $\chi^2_{кр}=11,3$  при  $p \leq 0,01$ ).

Значительные изменения наблюдаются и у обучающихся ЭГ, где количество студентов, находящихся на высоком уровне, выросло на 52%. Количество респондентов ЭГ со средним уровнем сформированности профессиональной компетенции увеличилось с 24 до 31%. Количество обучающихся ЭГ с низким уровнем сформированности профессиональной компетенции уменьшилось на 35% и составило 16%. Количество обучающихся ЭГ, находящихся на критическом уровне, сократилось с 24% до 0%. Показатели уровней сформированности профессиональной компетентности обучающихся ЭГ в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий до и после проведения эксперимента, так же как и КГ, достоверно отличаются друг от друга ( $\chi^2_{эмп}=93$ ,  $\chi^2_{кр}=11,3$  при  $p \leq 0,01$ ).

Сравнение уровней сформированности профессиональной компетентности обучающихся КГ и ЭГ при решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий после проведения эксперимента свидетельствует о достоверности различий между ними ( $\chi^2_{эмп}=30,5$ ,  $\chi^2_{кр}=9,2$  при  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, полученные различия в уровнях сформированности профессиональной компетентности обучающихся КГ и ЭГ в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий не случайны – они сформировались под воздействием эксперимента. Снижение количества студентов с критическим уровнем до 0% студентов и значительное превышение процента студентов с высоким уровнем в экспериментальной группе (53%) по сравнению с контрольной группой (16%) указывают на эффективность предложенной методики.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Конструирование содержания подготовки дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий обес-

печивается их интеграцией в образовательный процесс и межпредметными связями дисциплин информационной направленности с экономическими, общепрофессиональными, профессиональными дисциплинами, производственной практикой, курсовым проектированием, выпускной квалификационной работой, а также совместной деятельностью преподавателей и работодателей по отбору содержания обучения, практических заданий, направленных на решение реальных профессиональных задач. С целью повышения качества подготовки дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий необходимо ориентировать ее на формирование у обучающихся системных знаний, умений и навыков в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий с опорой на учебно-методический, практико-ориентированный материал.

Формирование знаний, умений и навыков в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий, мотивационно-ценностного отношения к использованию информационно-коммуникационных технологий и самосовершенствованию, активизация опыта творческой деятельности обеспечиваются применением в учебном процессе технологий активного обучения.

В процесс подготовки дизайнеров необходимо вовлекать работодателей, используя различные формы социального партнерства. Участие работодателей и их представителей в учебном процессе способствует формированию умений и навыков в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий, что обеспечивает качество подготовки кадров с учетом быстро изменяющихся условий рынка труда.

Для успешного осуществления профессиональной деятельности будущих дизайнеров необходимо ориентировать их на развитие творческого опыта в решении профессиональных задач средствами информационно-коммуникационных технологий. Данное условие может быть реализовано путем вовлечения студентов в творческую работу с использованием информационно-коммуникационных технологий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева О. П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки будущего дизайнера в вузе : дис.... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2011.
2. Ахметжанова Г. В. Определение основных компонентов профессиональной компетентности бакалавров технической специальности // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2012. №3(5). С. 45-52.
3. Батышев С. Я., Новиков А. М. Профессиональная педагогика. 3-е изд. М. : ЭГВЕС, 2009.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. М. : Высшая школа, 1991.



5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2009.
6. Шкиль О. С. Взаимодействие с работодателями в области решения проблемы трудоустройства специалистов дизайна // Искусство и технологии в современном социокультурном пространстве : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Благовещенск : Изд-во Амур. гос. ун-та, 2012. С. 81-85.
7. Шкиль О. С. Особенности профессиональной подготовки бакалавра дизайна в условиях компетентностного подхода // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3. С. 118-121.
8. Шкиль О. С. Этапы и задачи профессиональной деятельности дизайнеров // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 2 (13). С. 314-317.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. К. Щепкина.

УДК 7.011  
ББК Ю787.1

ГСНТИ 02.61.45

Код ВАК 13.00.07

## **Бутенко Наталья Валентиновна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики дошкольного образования, Челябинский государственный педагогический университет; 454018, г. Челябинск, пер. Оранжевый, д. 3, к.107; e-mail: natali-2058@mail.ru

### **ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК БАЗОВЫЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** художественно-эстетическая культура; личность; искусство; восприятие; эстетическое отношение; художественный вкус; эстетическая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрена проблема формирования художественно-эстетической культуры личности в условиях современного общества. Проанализированы основные компоненты художественно-эстетической культуры и особенности ее присвоения личностью в условиях, сообразных современной культуре и природе человека.

## **Butenko Natalia Valentinovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of the Theory and Methods of Preschool Education, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

### **ART AND AESTHETIC CULTURE AS BASIC MECHANISM OF DEVELOPMENT OF PERSONALITY**

**KEY WORDS:** art and esthetic culture; personality; art; perception; esthetic relation; artistic taste; esthetic activity.

**ABSTRACT.** The problem of formation of art and esthetic culture of personality in the conditions of modern society is considered in the article. The author analyses the main components of art and esthetic culture and the peculiarities of its acquisition by the personality in terms of modern culture and human nature.

**В** педагогических исследованиях отечественного образования на сегодняшний день недостаточно полно используются знания, выработанные разными науками, о развитии человека как цельной личности (К. Д. Ушинский, В. Франкл, Г. П. Щедровицкий и др.). Согласно теории новой онтологии (Н. Гартман), антропологическим теориям (К. Маркс, В. И. Плотников, М. Шелер и др.) и теории коэволюции система знаний о целостности человека позволяет рассматривать основную сторону его развития как социокультурную и природную. Коэволюционная связь человека и культуры отражается в следующих позициях: включение человека в социокультурные отношения делает его продуктом культуры; культура является результатом активности человека и продуктом его деятельности. Сегодня проблема взаимоотношений мира, культурного многообразия и человека выступает в новом контексте *глокализации* (сочетание глобализации и локализации), выражающейся, по мнению В. А. Лекторского, в порождении «массовой культуры» и особенностей построения личностями своих индивидуальных идентичностей в культурах разного типа [5, с. 201].

Жизненная программа человека, построенная на воздействии на него социо-

культурных факторов, определяет содержательную характеристику культуры и ее конструкцию, которая, по мнению В. И. Плотникова, «закрепляется в жизни людей через культурно опосредованные формы отношений с действительностью» [6, с. 88]. В исследованиях Н. Л. Худяковой структура культурно опосредованных форм представлена следующими основаниями: 1) окружающий мир, существующий независимо от человека по своим законам, выступает как *объект отношения*; 2) сам человек как индивид является *субъектом отношения*; 3) взаимодействие с миром человек осуществляет через культурное *средство отношения* (культура); 4) мир для человека становится предметным через *предмет отношения* культурного средства; 5) преобразованный человеком предмет рассматривается как *продукт отношения* [8, с. 114].

В философской литературе понятие «культура» насчитывает более 300 определений, наделенных различными смыслами, нотациями и значением. Образованное от латинского слова «cultura», первоначально обозначало обработку земли, возделывание почвы, т. е. подчеркивалась связь с человеческим трудом. С XVIII века в философии слово «культура» получило другое, переносное значение – просвещенность, образо-

ванность, воспитанность человека в обществе. Культура как сложное и многогранное явление в современной философской литературе базируется на следующих подходах:

– *аксиологическом* (культура как воплощение главных человеческих ценностей: истина, добро, красота);

– *деятельностно-праксиологическом* (материально-практическая и духовная деятельность как важная сторона, причина и способ развития культуры);

– *эвристическом* (связь культуры с характеристиками творческой деятельности человека, с его продуктивным мышлением, преобразованием мира предметов, результатом которых является рождение нового творческого продукта);

– *семиотическом* (культура как совокупность знаковых систем, с помощью которых человечество передает другим поколениям социальную информацию и память);

– *морфологическом* (установление осей культуры – официальная, элитарная, классическая);

– *суммативном* (в культуре усматривается сумма разнообразных процессов и результатов деятельности человека и общества). Реализуемые в деятельности человека знания, умения, навыки, уровень его развития, мировоззрения, способы и формы общения людей образуют личностную форму существования культуры, которая, по мнению Р. А. Куренковой [4, с. 310], «кроется в уяснении характера сцепления и связи индивидуально-неповторимого и родового всеобщего».

Приобщение личности к миру художественно-эстетической культуры во все времена являлось традиционным приоритетом образования. Особое значение приобретает данная проблема в условиях модернизации российского образования. Становление, формирование и развитие художественно-эстетической культуры личности в современном обществе происходит в принципиально изменившихся условиях, связанных с содержанием и целями образования; с эстетическими устоями личности; с пониманием норм и ценностей красоты как в обществе, так и в педагогическом сообществе. В контексте исторического кризисного времени феномен художественно-эстетической культуры находится в центре научного внимания философской, культурологической, социологической и психолого-педагогических наук. От уровня эстетической культуры личности, общества, цивилизации, от их способности защищать, сохранять, развивать и создавать красоту зависят судьбы самой культуры и прогресс человечества. Понимание того, что художественно-эстетическая культура и искусство рас-

полагают собственными уникальными возможностями исследования мирового культурного пространства и специфики его культурных изменений, которых нет ни у одной из классических наук, становится доминантой в рассмотрении проблемы развития художественно-эстетической культуры личности. Общество и культура, являясь существенными составляющими личностного развития, конструируют его национальный художественно-эстетический контекст, превращающий их в целостность.

Следует отметить близость, но не тождественность феноменов личностной, эстетической и художественной культуры. Развитие художественной культуры личности, связанное с национально-ценностным осознанием ею окружающей действительности, отражает стремление индивида к постоянному «возвышению потребностей», что создает новые возможности для более глубокого постижения общечеловеческих и национальных ценностей культуры. *Личностная культура*, основанная на личностных ценностях, потребностях и мотивах человека, характеризуется активностью субъекта, что влияет на перестройку структуры личностного опыта и соответствует новому этапу развития культуры человека (Ф. В. А. Дистервег, И. Я. Лернер, Н. Л. Худякова, И. Я. Якиманская и др.). *Художественная культура личности* выступает как особая область личностной культуры, образовавшаяся благодаря концентрации вокруг искусства и связанных с ним форм деятельности: художественным творчеством, художественным восприятием, художественной деятельностью (В. И. Волынкин, И. А. Лыкова, Б. А. Столяров, Р. М. Чумичева и др.). *Эстетическая культура личности* относится к любым видам деятельности и фиксирует уровень потенциала, насыщенности и целенаправленности эмоционально-чувственного переживания и духовного наслаждения от всех видов жизнедеятельности, определяя их эстетическую мотивацию. В психолого-педагогической литературе (Е. Ю. Волчегорская, И. П. Ильинская, В. А. Разумный, А. Ф. Яфальян и др.) эстетическая культура личности рассматривается как сложнейшее образование, в котором выделяют следующие элементы: эстетические отношения, эстетическое сознание, эстетическую деятельность, эстетические качества, эстетическое поведение, эстетические принципы и нормы, эстетические ценности и оценки. Перечисленные элементы характеризуют эстетическую культуру с точки зрения различных оснований – функциональных, регулятивных и нормативно-ценностных.

В совокупности проблем современного поликультурного мира выделяется проблема обращенности личности к художествен-

но-эстетической культуре и искусству, которое создает человеку условную возможность поговорить с собой, по-разному кодируя свое собственное «Я» (Ю. М. Лотман), помогая решить важнейшую психологическую задачу – определить свою собственную сущность. Рассмотрим контуры феномена художественно-эстетической культуры в русле современного развития личности, которое необходимо осуществлять в контексте философии культуры, опираясь на философско-культурологическое осмысление ее центрального звена – искусства.

В современном мире искусство представляется социально значимым средством межкультурной коммуникации и механизмом социализации, поскольку обладает возможностью подключать человека к существующим в обществе ценностям, нормам и культурным значениям (В. П. Бранский, А. Ф. Еремеев, М. С. Каган, Б. А. Столяров, А. Я. Флиер и др.). Представленная в искусстве картина мира обусловлена социокультурной реальностью в историческом контексте, имеющем в современных условиях формат поликультурного пространства. Как отмечают исследователи (Е. Ю. Ежова, Е. В. Рубцова и др.), искусство способствует процессу самоидентификации каждого человека и снятию глубоких внутренних проблем, благодаря умению выражать интуитивно постигаемый «внутренний порыв» (А. Мальро). Взаимосвязь личности, культуры, искусства и протекающих интенсивно мировых культурных процессов, возможно рассматривать с позиций исследования культурологических подходов как устойчивых культурных доминант. Опираясь на позиции основных традиционных идей и векторных установок культуры, представим следующие культурологические модели:

– аксиологическая модель (А. В. Гулыга, В. И. Самохвалова и др.);

– социокультурная модель (А. С. Запесоцкий, С. Н. Иконникова, К. Б. Соколов, А. Я. Флиер и др.);

– культурно-историческая модель (А. И. Арнольдов, О. А. Кривцун, Д. С. Лихачев и др.);

– национально-ценностная модель (Н. И. Воронина, Д. С. Лихачев, М. А. Некрасова, В. Я. Пропп и др.);

– деятельностная модель (Н. Б. Крылова, Э. С. Маркарян и др.);

– информационно-семиотическая модель (М. М. Бахтин, А. Ф. Лосев, О. М. Фрейдберг, Р. М. Чумичева и др.);

– диалоговая или духовно-деятельностная модель (М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.).

Современная культура характеризуется появлением инновационных культурологи-

ческих моделей, отражающих процессы глобализации, информатизации и противоречий в искусстве:

• *поликультурная модель* (Б. С. Гершунский, А. М. Золотова, Л. Г. Савенкова, Б. П. Юсов и др.) развития личности средствами искусства отражает наивысшую ценность современного мира – ценность культурного многообразия, складывающаяся как межкультурная коммуникация, как подход в социально-гуманитарной науке и культурной практике;

• *постмодернистская модель* (О. В. Богданова, В. М. Дианова, Н. Б. Маньковская, М. П. Эпштейн и др.) представляет понимание искусства на основе разных постмодернистских концепций, предпринимающих попытки теоретического обоснования художественного творчества (Р. Барт, Ф. Гваттари, Ж. Деррида, Ж. Лиотар и др.);

• *синергетическая модель* (И. А. Евин, М. С. Каган, В. П. Рыжов и др.) понимания искусства появилась в контексте информационно-кибернетических подходов и общей теории систем; рассматривая личность как суперсверхсложную систему, М. С. Каган [3, с. 298] отмечал, что в создании и освоении искусства личность может представить многообразие способов самоорганизации, поскольку как суперсверхсложная система она уникальна в использовании разнообразных конкретных модификаций.

Таким образом, представленные культурологические модели раскрывают основные взаимосвязи личности, искусства и художественно-эстетической культуры в современном обществе и выступают как необходимое условие исследования развития этой культуры на протяжении всей жизни человека, начиная с раннего детства.

Художественно-эстетическое образование и развитие личности сегодня выступает как собственно поликультурное, полихудожественное, полиэстетическое, ядром которого является триада, объединяющая в комплексе искусство и эстетическую культуру в различных видах деятельности от восприятия, оценки, творчества – до социокультурных видов деятельности (общение, труд, познание и т. д.) [1, с. 68].

Мы находим общее во взглядах ученых (В. В. Воронова, М. В. Грибанова, Н. В. Мосина и др.), определяющих цель эстетического развития личности как процесс формирования способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни; процесс выработки эстетических знаний и вкусов; процесс развития задатков и способностей в области искусства. По мнению этих исследователей, формирование эстетической культуры личности основывается на следующих компонентах:

- эстетическое восприятие (способность выделять в искусстве и жизни эстетические свойства, образы и испытывать эстетические чувства);
- эстетические чувства (эмоциональные состояния, вызванные, оценочным отношением человека к явлениям действительности и искусства);
- эстетические потребности (нужда в общении с художественно – эстетическими ценностями в эстетических переживаниях);
- эстетические вкусы (способность оценивать произведения искусства, эстетические явления);
- эстетические идеалы (социально и индивидуально психологически обусловленные представления о совершенной красоте в природе, обществе, искусстве, человеке).

В контексте проблемы формирования художественно-эстетической культуры рассмотрим ее основные компоненты в содержательном аспекте.

*Художественное восприятие.* В психологии основной характеристикой понятия «восприятие» выступает «сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа» [7, с. 107]. Однако психологи (А. Н. Леонтьев и др.) рассматривают восприятие как синтез ощущений, формирующийся в процессе активного отражения объективно существующих предметов. Восприятие зависит от прошлого опыта, знаний, содержания и задач выполняемой деятельности и индивидуально-психологических различий людей (потребностей, склонностей, мотивов, интересов, эмоционального состояния и т. д.). Под влиянием этих факторов создается характерная для каждого человека *апперцепция*, обуславливающая значительные различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми или же одним и тем же человеком в разное время. Художественное восприятие рассматривается как процесс формирования целостного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и действительности; способность к творческому самовыявлению. Однако эта способность является основой, на которой осуществляется развитие художественного восприятия и определенный уровень художественно-эстетической культуры личности, ее способности к эстетичному освоению действительности и требует сознательного, целеустремленного, планомерного и систематического развития. Этот уровень проявляется как в развитии всех компонентов эстетичного сознания (чувств, взглядов, переживаний, оценки, вкусов, потребности и идеалов), так и в развитии умений и навыков активной деятельности в ис-

кусстве, труде, быту, человеческих взаимоотношениях. Художественное восприятие требует активной работы многих механизмов психики человека: непосредственно отражательных и интеллектуальных, репродуктивных и продуктивных, причем их соотношение на разных уровнях восприятия различно. Различны поэтому те умения и навыки, которые необходимы для полноценного восприятия. Основываясь на психологических теориях художественного восприятия (С. Х. Раппопорт, П. М. Якобсон и др.), можно выделить три уровня восприятия личностью произведений изобразительного искусства:

- I уровень – процесс восприятия направлен на усвоение личностью сюжетной стороны художественного произведения;
- II уровень – процесс восприятия вызывает интерес к идейному содержанию и смыслу художественного произведения, намечается переход к переживаниям художественных ценностей;
- III уровень – художественное восприятие перерастает в художественное видение, т. е. оценки предметов и явлений с точки зрения соответствия их художественному идеалу, образ и форма воспринимаются как единое целое.

*Художественный образ* лежит в основе передаваемого человеку эстетического опыта и является центральным, связующим понятием в системе эстетических знаний (В. И. Волынкин, Е. А. Маймин, А. Моль, Б. М. Неменский и др.). Эстетическое отношение к объектам окружающего мира может быть сформировано только в установке на восприятие художественных образов и выразительность явлений. Художественно-образная форма отражения действительности способна формировать умения человека эстетически воспринимать действительность, трансформировать ее, внося творческие элементы в процесс создания разнообразных художественных образов.

Разные мысли, переживания, возникающие при восприятии художественных произведений, закрепляются в *художественном вкусе* согласно закономерностям, которые определяют деятельность личности. Следует отметить, что художественный вкус дифференцируется не только исторически, с точки зрения его развития и общественных групп. Он может быть на уровне общественных потребностей, но может иметь и личностный, индивидуальный характер. Человек занимает по отношению к действительности определенную позицию, что соответствует эстетическому переживанию. При всех различиях в значении понятия «вкус» общим является то, что вкус всегда связан с оценкой явлений и выступает

как оценочная категория. Ведь о художественном вкусе личности судят по оценкам красивого или безобразного, трагического или комического и т. д. Поэтому вкус рассматривается в совокупности оценок эстетической ценности искусства. Художественные вкусы человека, стремление по-своему, неординарно воспринимать искусство нужно постоянно развивать. Большую роль в этом играет развитое воображение, образное мышление, образная память, что позволяет «оживлять» художественный образ, вместе с героями сопереживать, понимать их духовный мир. Эффективность воздействия художественного образа на человека определяется его богатством, глубиной и способностью вызывать разные ассоциации, эмоции и мысли. Несмотря на различные взгляды на понятие «художественный вкус» (А. И. Буров, В. В. Бычков, Б. Т. Лихачев, Р. П. Шульга и др.), можно выделить параметры, схожие во мнениях различных ученых: художественный вкус меняется с возрастом, является оценочной категорией и зависит от взаимодействия личности с художественно-эстетической средой.

*Эстетическое отношение* к миру всегда существовало как универсальное, всеохватывающее и сугубо человеческое поведение, а эстетическая оценка выступала как самая целостная, завершающая восприятие предметов категория. Различные виды отношений (отношение к миру, отношение к искусству, отношение к людям и себе) имеют свою логику развития, пересекаясь и переплетаясь, они образуют «целокупность» (А. Н. Леонтьев), то есть неповторимое сочетание отношений, которое характеризует личность как уникальность. Эстетическое отношение определяется как чувственная связь личности с действительностью, предполагающая особое восприятие – переживание, интерпретацию ее объектов и явлений (А. Н. Рындина), которая выражается в достраивании, «субъективации» реальности, в бережной и созидательной манере взаимодействия с ней. Согласно *Концепции эстетического отношения к миру* (А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская), эстетическое отношение проявляется в том, что чувственный облик предметов и явлений мира выступает для человека как непосредственное выражение некоторой родственной ему жизни, настроения и характера. А. Ф. Яфальян рассматривает эстетическое отношение как самовыражение личности, влияющее на саморазвитие, которое «в педагогическом процессе возможно лишь при условии эстетического восприятия мира и самого себя» [9, с. 65]. Таким образом, взаимодействие личности с искусством имеет положительный эмоциональный тон,

на основе которого возникают разные яркие впечатления, обогащающие «эмоциональный фонд» личности (Р. М. Чумичева), на основе чего создается основа для формирования эстетического отношения и оптимистического мироощущения.

*Художественно-эстетические потребности*, сопрягаясь с художественным мышлением человека, возникают в эмоциональной реакции, проявляясь в гармонизации внутреннего и внешнего мира человека (А. Ф. Еремеев, В. И. Волынкин и др.) Потребности характеризуют соотношение между субъектом (воспринимающим) и объектом (художественным образом). Художественная потребность в отличие от эстетической потребности имеет свой специфический предмет – искусство, которое способствует накоплению знаний о разных видах искусства, художественных образах и пониманию их изобразительно-выразительных возможностей.

*Эстетическая деятельность* как познавательно-практическая носит преимущественно наглядно-действенный, операциональный характер и всегда имеет продуктивный характер, т. е. представлена определенным результатом – конечным продуктом человеческой деятельности. Исследования ученых (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, М. И. Лисина и др.) подтверждают, что основу эстетического формирования личности составляет эстетическая деятельность в составе гностической. Эстетическая индивидуальность как архитектурная форма эстетического объекта (М. М. Бахтин) индивидуализируется личностью в определенное событие, оживленный предмет или конкретное человека.

В педагогических публикациях В. И. Волынкина [2, с. 25] важное значение придается культуре и творчеству, которые должны содействовать *освоению моделей культурных операций и действий* по отношению к художественно-эстетическим объектам, социальным и природным, передаче знаний, ценностных ориентаций традиционного характера. В целях прогресса общество заинтересовано в расширении творчества также в системе образования и в системе культуры. Это возможно только при условии усиления творческого педагогического воздействия на развитие таких механизмов личности, как ее художественно-эстетическое сознание через эстетические оценки, идеалы, потребности, интересы. Показателями эстетической воспитанности являются наличие у личности эстетических потребностей, чувств, вкусов, эстетических умений, способностей и желания заниматься искусством.

Таким образом, на понятийном уровне мы рассматриваем *художественно-эстетическую культуру личности как неотъемлемую часть духовной и материальной культуры в контексте приобретения личного опыта через освоение искусства и культурных средств, знание которых способствует пониманию художественных образов, усиливает интерес к культуре и искусству, формирует эсте-*

*тические нормы, предпочтения и художественный вкус.* Художественно-эстетическая культура выступает в качестве целостного результата социокультурного развития личности и способности к самостоятельной эстетической и творческой деятельности, что влияет на приобретение ценностного личного опыта, который станет ориентиром в дальнейшей жизни каждого человека.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бутенко Н. В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико-методологический аспект. М. : Владос, 2012.
2. Волынкин В. И. Художественная потребность и пути ее воспитания. Астрахань, 2000.
3. Каган М. С. Философия культуры. СПб. 1996.
4. Куренкова Р. А. Эстетика : учеб. для студ. вузов. М. : Владос, 2004.
5. Лекторский В. А. Философия, познание, культура. М., 2012.
6. Плотников В. И. Философская антропология как метафизика культуры. Екатеринбург, 1999.
7. Психология. Полный энциклопедический справочник / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб., 2007.
8. Худякова Н. Л. Философия и развитие образования : учеб. пособие. Челябинск, 2009.
9. Яфальян А. Ф. Эстетическое образование в период детства : монография. Екатеринбург, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. Ю. Никитина.

**Донгаузер Елена Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: dong-elena@yandex.ru

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИКИ КАРЛА ОРФА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** «Шульверк» Карла Орфа; «ситуация творчества»; элементарное музицирование; активное художественное воспитание.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируются основные принципы педагогической концепции Карла Орфа и особенности эстетического воспитания детей в условиях рассматриваемой системы. В качестве общетеоретической базы исследования определены труды Карла Орфа и его последователей.

**Dongauzer Elena Viktorovna,**

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

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF PEDAGOGY OF CARL ORFF**

**KEY WORDS:** "Schulwerk" by Carl Orff; "the situation of creativity"; elementary music-making; active arts education.

**ABSTRACT.** The article analyzes the basic principles of pedagogical concepts of Carl Orff and features of aesthetic education of children in the given system. The research works of Carl Orff and his followers are taken as a general theoretical basis of the undertaken analysis.

Педагогические пробы Карла Орфа, которые привели к созданию его системы музыкального воспитания, начались в середине 20-х годов прошлого столетия. Это был период расцвета немецкой музыкально-просветительской мысли, повсеместного увлечения гимнастикой, новыми танцевальными жанрами и джазом. Интерес к музыкальному воспитанию возник у К. Орфа в связи с «движением нового танца», связанного с именами А. Дункан, Р. фон Лабан и особенно Мари Вигман, на искусство которой Карл Орф опирался в начале своих поисков путей в тайны природной музыкальности: «Ее танец я ощущал как элементарный. Но ведь и я искал элементарную музыку» [4, с. 190]. Декларируя происхождение своей музыкально-воспитательной концепции из танца, К. Орф приводит два высказывания: слова Э. Пройснера «Каждый шаг к духовному в искусстве есть одновременно утверждение его элементарной первоосновы» [4, с. 190] и К. Сакса «Танец ближе всего другого стоит к корням всех искусств» [4, с. 190]. Идеи Эмиля Жак-Далькроза о восстановлении триединства музыки, слова и движения как средства формирования гармонически развитой личности также находят отклик в мыслях Карла Орфа. Достаточно напомнить следующее его высказывание: «Мой Шульверк и мое композиторское творчество – и то, и другое исходит из одного общего корня, из идеи *musike* – соединения слова, звука и жеста. Это – *credo* моих сценических

произведений и в то же время основа Шульверка» [4, с. 193]. Жак-Далькроз считал непрослительным развитие подражательных способностей. Он воспитывал музыкальность, считал ее первопричиной музыки. И поэтому, как отмечает О. Т. Леонтьева, вслед за Жак-Далькрозом К. Орф предложил в качестве основного педагогического принципа продуцирование вместо репродуцирования.

Создавая «Шульверк», К. Орф задумывал изобрести «игру в музыку», музыкальную игру-импровизацию, которая могла бы подготовить детей к дальнейшему музыкальному обучению и дать толчок творческому мышлению на годы вперед. Исходной мыслью К. Орфа было понимание того, что предпосылки музыкального воспитания через творчество создаются самой системой обучения. Возможность создания такой формы обучения и была им доказана в «Шульверке». В извечной педагогической дилемме «чему учить и как учить?» на первый план К. Орфом было выдвинуто «как». Главной задачей стало создание «ситуации творчества», которая для детей не могла быть реализована иначе, чем через игру. Это, как известно, самое комфортное и благоприятное пространство для их развития и саморазвития; в игре умственные, эмоциональные качества любого ребенка включаются в творческий процесс. Эстетическая художественная игра в музыку, импровизационная игра ее элементами – «Шульверк» К. Орфа. Через игру, с помощью игры, ко-



торая для ребенка является потребностью, произвольной, внутренне мотивированной деятельностью, каждый урок проходит в совершенно особой атмосфере радости, наиболее благоприятствующей творческому процессу самореализации и возможности детского самовыражения. Отсюда и особые взаимоотношения детей и педагога, поиск новых путей общения друг с другом средствами музыки и танца, соблюдение принципа «для ребенка, а не над ребенком», воспитание и общение на основе сотрудничества и сотворчества.

И еще одна немаловажная позиция рассматриваемой системы: подходы К. Орфа к музыкальному воспитанию не только всесторонне учитывают возможности маленьких детей, но и ставят во главу угла глубокое уважение личности ребенка как личности самоценной, принятие любых ее индивидуальных творческих проявлений. Здесь нельзя не отметить преемственность взглядов К. Орфа, связанных с проблемой предпонимания в немецкой философской герменевтике, которая применительно к педагогической практике приводит нас к выводу о том, что личность всегда самоценна, всегда является носителем любых качеств и отношений. Это безусловное уважение к личности ребенка в данной педагогической системе является той психологической основой, на которой только и возможна организация творческой деятельности в любом ее виде [7, с. 118].

Конечная цель всей музыкально-воспитательной системы Карла Орфа, по определению О. Т. Леонтьевой, – воспитание личности в духе гуманизма, высвобождение природных сил личности. Это достигается в результате планомерного использования в работе с детьми элементарного музицирования с помощью элементарного инструментария, элементарных словесных форм и форм движений. Слово «элементарное» имеет смысл «первичное», ведущее свое начало от самых основ, простое, доступное каждому, но не примитивное. Музицирование здесь понимается как глубокая и органичная взаимосвязь музыки, движения и речи, естественная в том смысле, что любое интонационно-ритмически произнесенное слово – это первооснова музыки, а на музыку человек откликается движением. Соединение музыки, слова и движения составляет существо урока по принципам К. Орфа: «Элементарное, по-латыни *elementarius*, означает «относящийся к элементам, к основам вещества, первоначальный, изначальный»... Элементарная музыка – это не музыка сама по себе; она связана с движением, танцем и словом; ее нужно самому создать; в нее нужно включиться не

как слушатель, а как ее участник...» [5, с. 23]. Карл Орф был убежден, что для детей нужна своя особая музыка, специально предназначенная для музицирования на первоначальном этапе. Она должна быть доступна переживанию в детском возрасте и соответствовать психике ребенка. Это не чистая музыка, а музыка, неразрывно связанная с речью и движением: петь и одновременно приплясывать, выкрикивать дразнилку и чем-нибудь звенеть. Чередовать речь и пение для детей так же естественно, как и просто играть. Такая музыка есть у всех народов мира. Детская элементарная музыка любого народа генетически нераздельно связана с речью и движением. Ее К. Орф назвал «элементарной музыкой» и сделал основой своего «Шульверка».

К. Орф в «Шульверке» как бы обращается к тем временам, когда музыка существовала в единстве со словом и движением. Это попытка возвратиться к гармоническому синтезу речи и движения как важнейшим основаниям музыки, к ее коренным истокам. Явно прослеживается преемственность данной позиции К. Орфа в понимании синтетической природы искусства вообще и музыки в частности с идеями И. Г. Гердера, высказанными еще в XVIII веке. Музыка происходит, по И. Г. Гердеру, из первобытного языка, языка «певучего», служившего выражением сильных аффектов первобытного человека и сопровождавшегося мимикой и жестами, из которых, в свою очередь, развивается пляска как «видимая музыка», искусство жестов [1, т. III, с. 139]. Но К. Орфа интересовала не историческая реставрация прошлого, а новые подходы к музыкальному воспитанию, которые бы учитывали интересы, возможности и потребности детей. Он предложил взглянуть на музыкальное воспитание шире, чем просто на традиционное приобщение детей к исполнению и слушанию музыки профессиональной традиции. Дети должны не только слушать и воспроизводить сочиненную другими музыку, но и в первую очередь создавать и исполнять свою детскую элементарную музыку.

В выборе материала К. Орф исходит из фольклора. Сочинение специально для детей в определенном стиле не может заменить исторический слой ранней словесности и музыкального фольклора. Своим музыкальным воспитанием К. Орф меньше всего заботится о пробуждении дремлющего музыкального таланта. Его цель – формирование личности. А личность нельзя строить на случайном, произвольном материале. Народное искусство, песня и танец – вот, как считает К. Орф, наиболее подходящие образцы «начала» музыкального вос-

питания. По мнению К. Орфа, в раннем детстве закономерно обращаться к старейшим языковым формам, которые духовно соответствуют ранним ступеням развития сознания. Имена, зовы, рифмующиеся созвучия, волшебные заговоры, загадки, заклинания, сказки, сага и миф – вот наилучший материал для раннего гуманитарного развития. Передающиеся из поколения в поколение тексты К. Орф считает не требующими актуализации и всегда действующими на детей непосредственно и безотказно. Сохранение и культивирование фольклора истолковывается им как сохранение основ культуры нации, защита культурной среды обитания. Ведь ребенок повторяет в своем детстве развитие человеческого рода, и поэтому, как считает К. Орф, понятия и представления технизированного мира современности не должны составлять первоначальную среду для формирования интеллекта и психики ребенка. И здесь уместно будет напомнить о взглядах на данную проблему И. Г. Гердера: «Высшая и наиболее плодотворная мудрость всегда исходит от народа» [1, т. XVIII, с. 16]. Каждый народ, по мнению И. Г. Гердера, воплощает в своем творчестве свою неповторимость, свои особенности, свою психологию. И. Г. Гердер называет песни «архивом народов» и считает подлинным искусством лишь то, которое зиждется на народных, национальных корнях.

Песню и танец К. Орф рассматривает не как музыку только для слушания, а как музыку для исполнения, разыгрывания, поэтому она должна давать достаточно поводов для соучастия в ее воспроизведении. Этим условием определяется отбор песен и танцев, и «Шульверк» предстает как собрание простейших партитур для нескольких инструментов. В инструментальную партитуру включаются пение, речь, движение. Песни первых томов «Шульверка» рассказывают о жизни природы, о смене времен года, об отношении человека к бесконечному небу и звездам, доброму и страшному. Это колыбельные, зимние колядки, «заговоры погоды», зазывания весны и лета... Это «книга бытия», где мир вещей и явлений неотделим от мира вымыслов и предрассудков. Обрядовая поэзия, самая древняя, и сказка никогда, по мнению К. Орфа, не могут быть исключены из мира детства. Сказка, даже страшная, волшебная, таинственная, должна поддерживать веру в «добрый мир» и конечную справедливость до тех пор, пока сознание ребенка не будет в состоянии самостоятельно выбрать свою личную установку, сформулировать свою точку зрения.

И мелодически, и словесно «Шульверк» очень разнообразен: средневековая латынь, французские, староанглийские, норвежские, датские, шведские песни, варианты евангельских историй, старинные духовные тексты и напевы... Карл Орф был против раннего ограничения музыкального слуха ребенка рамками классической музыки и мажорно-минорной гармонии. Он считал это неоправданным и стремился в «Шульверке» создать условия для восприятия детьми в будущем разноразнонациональной музыки как прошлого, так и настоящего, воспитать «открытый миру» слух и вкус, не ограниченный рамками какого-то времени, стиля или национальности. Использование же различных исторических пластов немецкого словесного и музыкального фольклора придает «Шульверку» почвенность, дает реальную возможность каждому новому поколению ощутить тесную архитипическую, генетическую связь со своими истоками, национальными корнями, получить энергетический и духовный заряд истинно народного музыкального искусства, созданного веками. «Шульверк» ведет от ранней европейской музыки к началам традиционной гармонии и дает возможность соприкоснуться с музыкальными началами, корнями, которые утеряны давным-давно, но к которым дети еще восприимчивы и способны на них откликнуться.

Музыка рождалась из слова, танец – из ритма. И К. Орф исходит из ритма, в «Шульверке» ритму и музыкально-ритмическому воспитанию отводится огромная, первоочередная роль, но не только на основе движения и игры на элементарных инструментах, а прежде всего с опорой на речь, музыкальную декламацию и пение. Применение речи в обучении музыке – один из важнейших педагогических принципов Карла Орфа. Этот принцип Он состоит не столько в самом факте использования речи, сколько в концептуальном подходе к ее роли и значению в первоначальном обучении музыке. Вильгельм Келлер, автор известных в педагогике К. Орфа книг об играх со звуками, считает речевые упражнения истинно музыкальными и относит их к области элементарного музицирования [9].

В. Келлер называет важнейшие новшества орфовской системы воспитания, к которым относит наряду с использованием речевых упражнений и применением особой формы сочетания музыки и движения (танца) введение в элементарное музыкальное воспитание специального инструментария, основу которого составляют штабшпили (металлофоны, ксилофоны и гlockеншпили), куда входят также ударные и духовые инструменты. Впервые в истории

музыкального воспитания, подчеркивает В. Келлер, в оркестре такого состава найдется место любому ребенку (а также взрослому любителю) независимо от степени его дарования, так как он получает здесь задание по своим силам [2, с. 199].

Современный набор инструментов Орф-оркестра насчитывает не один десяток самых разных инструментов, которые отбирались в ходе долгих поисков и проб. Основные критерии Орф-инструментария: инструменты для детского элементарного музицирования должны обладать эстетически привлекательной звучностью и при том быть очень простыми, удобными для игры и не требовать сколько-нибудь значительной выучки. Они должны без специальных передающих механизмов непосредственно подчиняться играющему – движениям его рук и рта, соответствовать тому инструменту, который дан нам от природы – человеческому телу. Наконец, это в первую очередь должны быть инструменты, которые обязаны своим происхождением «элементарному» – хлопкам, ударам, притопам, с одной стороны, и пению – с другой, то есть ударные и духовые инструменты [5, с. 24].

Инструментальная игра в ее простейшем, элементарно-импровизационном виде есть органичная часть детской музыкальной культуры. Инструменты составляют самую привлекательную для детей область музыки. Ведь и сама музыка у них ассоциируется с инструментом, а не с пением, поскольку пение не вычлняется детьми из речи. Детский игровой мир озвучен простейшими инструментами, часто сделанными самими детьми. Цель подобной инструментальной игры – импровизационное развлекательное звукоподражание. Растормаживающий и побуждающий эффект этих инструментов в музыкальной педагогике ни с чем иным не сравним. Техническая легкость игры, способность инструментов тотчас же откликнуться на прикосновение чудесными звуками располагают и побуждают детей к игре ими, а далее – к простейшей импровизации. Детей привлекают не только звучание и вид инструментов, но и тот факт, что они могут сами извлекать из них столь красивые звуки [7, с. 119]. Создание этого инструментария было особой задачей К. Орфа. Лишь с помощью этих инструментов может быть реализовано творческое музицирование с группами всех степеней одаренности и достигнута взаимосвязь элементарной музыки и движения.

Особое, очень важное внимание в концепции К. Орфа уделяется музицированию с аккомпанементом «звучащих жестов» (термин Г. Кеетман). Звучащие жесты – это игра звуками своего тела: хлопки, шлепки

по бедрам, груди, притопы ногами, щелчки пальцами. Идея использовать в элементарном музицировании те инструменты, которые даны человеку самой природой, была «заимствована» К. Орфом, по мнению О. Т. Леонтьевой, у неевропейских народов и отличается универсальностью, важной для массовой педагогики. Пение и танцы с аккомпанементом звучащих жестов позволяют организовать элементарное музицирование в любых условиях, при отсутствии других инструментов. Четыре основных тембра – это четыре природных инструмента: притопы, шлепки, хлопки, щелчки. Использование звучащих жестов также вносит движение в освоение детьми ритма – этот подход является важным методическим моментом, так как ритм осознается и осваивается только в движении. Воспитание чувства ритма и тембрового слуха, развитие координации, реакции с использованием звучащих жестов обладают очень высокой эффективностью. Пожалуй, звучащие жесты как форма темброво-ритмической работы не имеют аналогов по доступности и своим творческим возможностям, особенно в сочетании с речью и движением.

Новшеством К. Орфа является особая форма сочетания, взаимосвязи музыки и движения. К. Орф в «Шульверке» пытается «уравновесить» элементарную музыку и танец – дети учатся показывать под свою музыку соответствующие формы движения и вместе с тем подбирать к элементарным формам движения и танца соответствующую музыку: «Когда музыка и движение соединяются вместе, они требуют идентичного художественного соотношения. Мы считаем педагогической ошибкой произвольно выбирать для сопровождения простого детского движения классическую или романтическую музыку. Тесной взаимосвязи между музыкой и движением можно достигнуть в случае создания, импровизации музыки в момент движения. Дети могут это делать сами» [8, с. 108].

Акцент, сделанный К. Орфом на импровизации не только музыки, но и движения, пробуждает спонтанные индивидуальные проявления двигательной активности, препятствует формированию штампов двигательных форм. Простейшие движения становятся начальной ступенью для творческих упражнений. И если на первоначальных стадиях обучения движения ребенка спонтанны, то позднее они становятся оправданными, превращаясь в элементарный танец. Именно такой путь естественного и простого рождения элементарного танца из элементарных движений под простую, доступную детям музыку предлагается в концепции музыкального воспитания К. Орфа.

Шаг за шагом детям предоставляется возможность комбинировать известные движения, составлять из них простейшие танцевальные композиции, включать в них инструментальные части, мимические сценки, чередовать сольные и массовые сценки [6, с. 109]. Составной частью двигательных занятий является обучение детей ориентированию в пространстве: движение по кругу, квадрату, диагонали, «змейками», «восьмерками», цепочкой; со сменой партнера, направления движения и т. п. Используются также специальные упражнения на реакцию, сосредоточенность, концентрацию внимания, балансировку, напряжение и расслабление. Музыкально-двигательные задания незаменимы для развития навыков поведения в группе, умения общаться, войти в контакт с другими участниками и действовать совместно.

Венцом воспитательной работы с детьми в свете «Шульверка» является, как отмечает В. Келлер, элементарный музыкальный театр, в рамках которого не только осуществляется интеграция музыкальных, речевых и танцевальных моментов, но и включаются элементы общего художественного образования – пантомима и актерская игра, умение создавать костюмы и декорации [2, с. 200]. Карл Орф – человек театра в самом глубоком и всеобъемлющем значении этих слов, и он видел процесс эстетического воспитания как процесс вовлечения ребенка в театрализованную игру со словом, звуком, музыкальными инструментами. По мнению О. Т. Леонтьевой, в орфовской педагогике урока как такового нет, скорее это «сеанс». Это драматургически организованное время, подчиненное правилам актерской игры сценическое пространство. Это театр играющего актера, театр прикладной, учебный, театр без зрителя, но именно театр. Правда, элементарный, остающийся все время на грани между обычной детской игрой «во что-то» и театрализованной игрой-представлением, разыгрыванием в лицах диалогов, сюжетных ситуаций [3, с. 127]. Элементарная музыка ведет к сценической игре. Курс начального музыкального воспитания завершается спектаклем. Ребенок в группах элементарного музицирования получает, в конечном счете, актерское воспитание. Музыкально-сценическая игра с ролями, танцевальный театр, сцены из сказок, диалоги-речитативы, ритмизированная речь – все это средства активного художественного воспитания. Детский коллектив из такого лицей-

ства получает самое сильное и самое полное из всех возможных педагогических воздействий; созданные коллективными усилиями наглядные образы ничем не изгладить из детского сознания. При этом дети учатся в процессе творчества, развивают свои творческие задатки, музыкальные, поэтические, пластические... Естественно, что такая методическая установка оперирует сильнодействующими средствами; и на педагога, и на систему в целом ложится огромная ответственность за конкретное содержание этого активного процесса воспитания [3, с. 132].

«Шульверк» Карла Орфа создавался в ходе долгой практической работы и во всем многообразии своих элементов и форм представляет собой особый тип креативной музыкальной педагогики на основе принципа деятельности и творческой игры. Само слово «шульверк», созданное К. Орфом, обозначает, как известно, «обучение в действии». Исполняя и создавая музыку вместе, дети познают ее в реальном действии, «учатся, делая и творя». «Шульверк» – особая разновидность учебной игры. Дети здесь не гости, а соавторы и создатели своего собственного музыкального мира. «Каждый узнает лишь то, что сам пробует сделать» (И. Г. Песталоцци) и «Мы познаем лишь постольку, поскольку сами делаем» (Новалис) – на этих оттенках одной и той же мысли выстроена одна из основных определяющих идей «Шульверка»: «Собственное детское творчество, пусть самое простое, собственные детские находки, пусть самые скромные, собственная детская мысль, пусть самая наивная, – вот что создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие созидательных способностей» [5, с. 21].

Основным предназначением «Шульверка» является первичное приобщение всех детей к музыке независимо от их способностей, раскрепощение индивидуальных творческих сил, развитие природной музыкальности: «Кем бы ни стал в дальнейшем ребенок – музыкантом или врачом, ученым или рабочим – задача педагогов воспитывать в нем творческое начало, творческое мышление. В индустриальном мире человек инстинктивно хочет творить, и этому надо помочь. «Шульверк» направлен на то, чтобы пробуждать к созиданию в области музыки. Но привитые желание и умение творить скажутся в любой сфере будущей деятельности ребенка» [5, с. 21].

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гердер И. Г. Избранные сочинения. М. ; Л. : Гослитиздат, 1959.
2. Келлер В. «Шульверк» Орфа и его международное значение // Музыкальное воспитание в современном мире / Редкол.: Д. Б. Кабалевский и др. М. : Советский композитор, 1973. С. 198-201.
3. Леонтьева О. Т. Интернациональный курс в институте Орфа // Советская музыка. 1976. №3. С. 124-132.
4. Леонтьева О. Т. Карл Орф : монография. М. : Музыка, 1984.
5. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа : сб. / под ред. Л. А. Баренбойма. Л. : Музыка, 1970.
6. Тютюнникова Т. Э. Движение и музыка // Дошкольное воспитание. 1999. №4. С. 107-110.
7. Тютюнникова Т. Э. Элементарное музицирование – «знакомая незнакомка» // Дошкольное воспитание. 1997. №8. С. 116-123.
8. Haselbach В. Tanzerziehung, Grundlagen und Modelle fur Kindergarten, Vor- und Grundschule. Stuttgart : Klett, 1971.
9. Keller W. Ludi Musici. В. 3. Sprachspiele. Erscheinungsort und Verleger: Boppard : Fidula, 1973.

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

**Забара Людмила Ивановна,**

кандидат философских наук, доцент, профессор, кафедра философии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: tni@uspu.ru

**Семенова Юлия Александровна,**

кандидат философских наук, старший преподаватель, кафедра философии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: semenovaua2008@yandex.ru

**КОНЦЕПЦИЯ КОРПОРАТИВНОГО ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПОИСК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гражданин; гражданство; гражданская идентичность личности; непрерывное гражданское образование; основные направления корпоративного гражданского образования.

**АННОТАЦИЯ.** В качестве методологического основания концепции корпоративного гражданского образования рассматривается идея автопроектирования и самосозидания личностью гражданской идентичности. Гражданская идентичность описывается как единство когнитивного, эмоционального, ценностного и деятельностного компонентов. Кроме того, в основе предлагаемой концепции лежит представление о системности и непрерывности гражданского образования личности.

**Zabara Ludmila Ivanovna,**

Candidate of Philosophy, Professor of Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Semenova Yulia Alexandrovna,**

Candidate of Philosophy, Senior Lecturer of Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**THE CONCEPT OF CORPORATE CIVIC EDUCATION:  
SEARCH OF METHODOLOGICAL FOUNDATIONS**

**KEY WORDS:** citizen; citizenship; civil identity of a person; continuous civic education; main directions of corporate civic education.

**ABSTRACT.** The article argues that the idea of self-projecting and self-creation of civil identity of a person is considered to be a methodological basis of the concept of corporate civic education. Civil identity is described as a unity of cognitive, emotional, value-related and activity-related components. Besides, an idea of systemacity and continuity of civic education of a person is in the center of the offered concept.

Гражданское образование – тема традиционная для отечественной педагогики и философии образования. Сегодня интерес научного сообщества к данной теме связан прежде всего с необходимостью осмысления противоречивого процесса становления гражданского общества, определения роли гражданина в социальных процессах и поиска механизмов целенаправленного формирования гражданских качеств личности. Актуализация и проблематизация данной темы обусловлена и тем, что отвечая на заказ государства в области развития системы гражданского образования в России, отечественная педагогика пока не выработала, на наш взгляд, четких представлений о гражданском типе личности и о системном (в аспекте непрерывности) характере гражданского образования личности.

В отечественной педагогической науке гражданское образование преимущественно рассматривается как «духовно-нравственное развитие и воспитание» [1] школьников и

студентов. Анализируя проблемы и перспективы реализации программ гражданского образования в школах (реже – в других образовательных организациях), российские исследователи (П. А. Баранов, Н. М. Воскресенская, А. Я. Данилюк, Е. Н. Карпанина, М. Н. Кузьмин, Б. Т. Лихачев, Н. В. Мальковец, А. Ю. Сунгуров, В. А. Тишков, И. Д. Фруммин, Н. И. Элиасберг) акцентируют внимание на необходимости как совершенствования содержания учебных курсов по граждановедению, так и формирования особого климата и культуры образовательного учреждения, что включает организацию ученических (студенческих) ассоциаций, развитие кооперативных связей, формирование правовой и политической культуры учащихся, получение школьниками и студентами практических навыков самоуправления и гражданского участия. При этом цель гражданского образования, а именно – формирование гражданских качеств личности, определяется в отечественных исследованиях однозначно. Вместе с тем вопрос о

том, что значит быть гражданином в современном обществе и какие качества личности можно назвать гражданскими, остается открытым. На языке философии это вопрос о гражданской идентичности личности.

На наш взгляд, теоретическим базисом решения данного вопроса могут выступать идеи современной философской антропологии, а именно – представление о личности как об авторе собственной идентичности. С позиции философской антропологии гражданская идентичность – это не данность, но автопроект личности. Подобная методологическая установка ограничивает возможности редуccionистского подхода к личности как к носителю предписанного гражданского статуса. В рамках данного подхода гражданская идентичность не сводится к гражданству.

Гражданство как устойчивая правовая связь лица с государством, выражающаяся в совокупности их взаимных прав и обязанностей, отражает пассивное принятие личностью гражданского статуса (факта принадлежности к определенному государству) и может выступать основой становления государственной идентичности личности. Тогда как гражданская идентичность есть результат и процесс самоопределения и активного становления личности в гражданском обществе. То есть гражданскую личность отличает не только политико-правовой статус гражданина. Мало просто родиться гражданином конкретного государства или получить гражданство согласно определенной процедуре, нужно еще и быть гражданином, то есть обладать конкретными качествами и реализовывать эти качества в действительности.

Эта идея не нова для философии. Согласно классической философской традиции, восходящей к Аристотелю, понятие «гражданин» необходимо определять не только через принадлежность к «месту» – государству как территориальному единству, не только через общие, одинаковые для всех граждан обязанности и повинности, но прежде всего через участие личности в политике. Сегодня необходимость актуализации гражданских качеств личности в практике социального взаимодействия утверждается и отечественными исследователями (С. В. Рыжовой, Л. М. Дробизевой, М. Б. Хомяковым, А. К. Дегтяревым, Н. В. Мотрошиловой, Б. Г. Капустиным, М. М. Алдагановым). Так, с точки зрения Б. Г. Капустина, «в юридической концепции гражданин предстает носителем прав, которыми его наделяет государство... и которые представляют собою возможности неких действий, никак не соотношенные с реальными способностями их носителей такие

действия осуществлять» [2]. В свою очередь «гражданская идентичность» характеризует гражданина как «обладателя реальных способностей осуществлять некие действия, которые в данном обществе служат «общему благу» [2].

На наш взгляд, гражданская идентичность может быть представлена как **единство когнитивного, эмоционального, ценностного и деятельностного компонентов**.

Гражданина отличает не только знание о гражданских правах и обязанностях, понимание характера взаимоотношений гражданского общества и государства, но и многомерность и критичность мышления, свобода от социальных стереотипов, отказ от признания своей точки зрения как единственно верной, понимание социальной реальности как области приложения собственных усилий (**когнитивный компонент гражданской идентичности**); чувство сопричастности личности социальному целому, несовместимое с интолерантностью, враждебностью к «иному» и с равнодушием к тем проблемам, которые выходят за круг повседневных забот (**эмоциональный компонент**); готовность к принятию свободы и ответственности, признание за каждым права на самоорганизацию, гражданский патриотизм как ценностная ориентация на достижение «общего блага» в плюралистичном обществе (**ценностный компонент**); готовность влиять на происходящее, ориентация на совместную деятельность по достижению «общего блага» и способность отстаивать свои интересы, отказываясь в конфликтных ситуациях от насилия, принимая других людей в их инаковости (**деятельностный компонент**).

Исходя из представленных характеристик гражданской идентичности личности мы можем определить гражданское образование как целенаправленное формирование гражданской идентичности – динамичной системы качеств личности, воспринимающей и позиционирующей себя как члена гражданского общества.

Отечественной наукой постепенно признается идея непрерывности гражданского образования личности. Гражданское образование характеризуется отечественными педагогами по-разному: как элемент непрерывного профессионального образования (С. Н. Голикова); как образование населения России – повышение правовой культуры россиян (А. А. Демидов); как целенаправленное обучение и воспитание человека (независимо от возраста) как члена гражданского общества, то есть настоящего гражданина (В. Н. Пронькин); как непрерывное освоение ценностей и навыков де-

мократической гражданственности взрослыми (А. Б. Суслов); как общественно-государственная социально ориентированная система непрерывного обучения и воспитания, направленная на формирование гражданской компетентности, демократической культуры, удовлетворение потребностей в социализации в интересах личности, гражданского общества и правового государства (А. Ю. Сунгуров).

Эти характеристики не носят системного характера, а лишь отражают различные стороны гражданского образования. **Идея единства гражданского образования в системе общего и профессионального образования и корпоративного гражданского образования в России** еще не получила своего системного теоретического оформления и воплощения на практике. Вместе с тем признание отечественной наукой необходимости непрерывного образования гражданина, расширение временных рамок данного процесса является начальным этапом становления концепции и институционализации корпоративного гражданского образования, реализации отдельных его направлений в России.

Анализ перспектив корпоративного гражданского образования требует уточнения такого понятия, как корпорация. Сегодня данное понятие используется в узком смысле, преимущественно в финансовой сфере. Корпорация трактуется как союз предприятий и предпринимателей, объединенных для достижения экономических целей, как форма организации бизнеса, представляющая собой единое юридическое лицо.

Однако существует и широкий подход к определению данного понятия, восходящий к этимологии слова «корпорация», основанный на изначальном его значении. В рамках такого подхода корпорация может быть представлена как профессиональное объединение людей на основе единой цели и смысла деятельности. Такое понимание корпорации может стать основой для оформления концепции корпоративного гражданского образования. На наш взгляд, уже сегодня можно говорить о том, что наиболее востребованными и актуальными являются программы корпоративного гражданского образования педагогов, государственных и муниципальных служащих и представителей бизнес-сообщества. Для образовательных организаций, бизнес-сообщества, органов государственной и муниципальной власти именно ответственность за становление гражданского общества в России и появление гражданского типа личности становится объединяющей идеей, смысловым ориентиром профессиональной деятельности.

Так, формирование гражданских качеств школьников и студентов зависит от гражданской идентичности преподавателя (причем не только преподавателя курсов граждановедения). Учитель, преподаватель, идентифицирующий себя с гражданским обществом, способен к эффективному управлению (не сводимому к администрированию и принуждению) процессом формирования гражданских качеств учеников, студентов. В этом случае педагогический процесс представляет собой целенаправленное создание условий для автопроектирования гражданской идентичности, для свободного и ответственного выбора школьниками и студентами основ духовного существования в плюралистичном гражданском обществе. Кроме того, формирование гражданской идентичности преподавателей является одним из механизмов преодоления идеологизации и политизации гражданского образования, реализации государственных программ индоктринального типа, что проявляется в отказе преподавателя от претензии на обладание абсолютной истиной, от навязывания авторитетных мнений, назидания, декларирования ценностей и идеологических догм, от внедрения модели поведения несвободного человека. Так, отечественный социолог И. М. Дзялошинский считает, что гражданское образование учителей и преподавателей препятствует распространению модели «приспосабливающегося» человека, становится предпосылкой становления гражданского общества «снизу» – процесса зависящего от стремления самой личности к преобразованию социальной реальности [4]. В целом, непрерывное гражданское образование учителей, преподавателей становится тем условием, при котором учитель способен влиять на процесс появления нового типа личности в России – гражданской личности. В этом случае, ответственность учителя, преподавателя является проективной, то есть направленной на будущее гражданского общества в нашей стране.

Гражданские качества являются, на наш взгляд, важнейшей составляющей этоса государственного и муниципального служащего. Так, в «Типовом кодексе этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих» в качестве важнейших качеств профессионала определяются следующие понятия: ответственность перед государством, обществом и гражданами, признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина, терпимость и уважение к носителям культурных и социальных различий, свобода, независимость от партийного и идеологического



вливания в процессе принятия управленческих решений, честность, беспристрастность и справедливость, ориентация на конструктивные способы разрешения конфликтов [5]. Однако наличие самого кодекса, отражение в нем ценностей гражданского общества и закрепление нравственных норм гражданских отношений еще не выводит отношения власть – общество на качественно новый уровень – уровень сотрудничества, не гарантирует становление такого типа общества, для которого характерно эффективное сочетание процессов самоуправления и профессионального государственного управления.

Признание необходимости и утверждение подобного социального порядка связано, на наш взгляд, с обретением служащими гражданских качеств. Гражданское образование государственных и муниципальных служащих не имеет ничего общего с директивным введением этических норм профессиональной деятельности; оно должно быть направлено на создание условий для становления гражданской идентичности профессионалов, эмоциональное и/или ценностно-рациональное принятие ими идеи гражданского служения обществу, что становится предпосылкой для превращения власти из оппонента гражданского общества в участника диалогичных гражданских отношений.

Гражданские качества, в том числе корпоративная социальная ответственность, имеют сегодня особое значение для представителей бизнес-сообщества. В условиях становления гражданского общества ответственность бизнеса выходит за пределы экономической результативности и преданности работников компании и представляет собой способность коммерческих организаций брать на себя обязательства по управлению социальными результатами собственной деятельности, обеспечивать вклад в создание социальных благ. Стремление коммерческих организаций к расширению «сети» собственных обязательств отражает «переход от политики "торга" к взаимовыгодному партнерству, ... переход от "диалога" с общественными организациями к созданию механизмов постоянного взаимодействия с ними, расширение круга этих организаций, привлечение их не только к разработке и аудиту социальных программ и проектов самой компании, но и к поощрению встречных инициатив с их стороны» [3, с. 10-11]. В этом смысле корпоративное гражданское образование – не декларация этических принципов ведения бизнеса, но развитие способности представителей бизнес-сообщества к инициативным ответственным действиям, способствующим со-участию бизне-

са, общества и власти в процессе достижения «общего блага».

В целом, современный этап развития корпоративного гражданского образования отмечен появлением отдельных инициатив в этой области: это деятельность центров гражданского образования, разработка и проведение тренингов и семинаров для различных профессиональных групп, реализация программ повышения квалификации, издание пособий, обновление нормативно-правовой базы профессиональной деятельности, принятие профессионально-этических кодексов, кодексов корпоративного поведения. Однако корпоративное гражданское образование до сих пор не получило содержательного оформления.

На наш взгляд, универсальная модель корпоративного гражданского образования может быть соотнесена с моделью гражданской идентичности личности, представленной выше. В этом случае корпоративное гражданское образование может быть представлено в содержательном аспекте. В рамках данного подхода цель корпоративного гражданского образования – формирование гражданской идентичности личности – предстает как система базовых задач.

Так, становлению **КОГНИТИВНОГО УРОВНЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ** соответствует усвоение личностью основ социальных и гуманитарных наук (социальной психологии, социологии, политологии, философской антропологии и этики, конфликтологии, социальной экологии), содержания и значения кодекса профессиональной этики, а также формирование представлений о собственных гражданских правах и обязанностях. Ориентация в пространстве социальной мысли, правовая грамотность, осведомленность о событиях, происходящих на локальном, региональном и глобальном уровнях, становятся значимыми для развития мышления гражданина, только если выступают в качестве информационной основы для формирования собственного отношения к социальной реальности, служат базой для защиты своих прав и прав других, а также принятия решений на основе аргументированной собственной позиции и дискуссии. Кроме того, важнейшим качеством мышления гражданина, формируемым в процессе гражданского образования, является отказ от претензии на обладание абсолютной истиной и принятие мировоззренческого плюрализма гражданского общества.

Формирование определенного **ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ, а также развитие сферы социальных чувств** является еще одной задачей корпоративного

гражданского образования. Гражданский тип личности отличает ориентация на установление прочных эмоциональных связей с социальным миром, «участность в бытии» (М. Бахтин), доверие к другим. Особое значение на эмоциональном уровне приобретает толерантность как чувство уважения к свободе другого, эмоциональное принятие различий в социальном мире, переживание сродства с другими. Толерантность как социальное чувство не возникает автоматически, но требует целенаправленного развития, что достигается не проповедью, но вовлечением личности в ситуацию со-участия, со-переживания проблемам других людей.

Гражданское образование включает в себя и **нравственное воспитание**, задачей которого выступает **раскрытие для личности ценностей гражданского общества** и формирование на этой основе гражданских добродетелей. Формирование патриотизма как системы ценностных ориентаций гражданина, в основе которых лежит признание ценности инаковости, противостоит распространению националистических идей. Идентификация с гражданскими ценностями представляет собой внутренний акт свободного личностного выбора, поэтому задача гражданского образования – это не информирование личности о ценностях гражданского общества, не назидание и пропаганда, но создание условий для свободного и ответственного личностного выбора, самоутверждения личности в социальном мире на основе совершенного выбора и уважения к выбору другого человека.

Наконец, побуждение личности к гражданскому действию, создание условий, инициирующих гражданское действие, отражает **формирование деятельностно-**

**го компонента гражданской идентичности**. Здесь гражданское образование направлено на актуализацию знаний, социальных чувств, ценностных ориентаций и нравственных качеств гражданина через саморазвитие и гражданское участие конструктивного характера (в том числе и через выполнение профессионального долга). Гражданское образование на этом уровне – это овладение способами конструктивного взаимодействия в плюралистичном мире, приобщение к культуре диалога и ненасильственного разрешения конфликтов между носителями социальных различий. Задача гражданского образования заключается в том, чтобы научить граждан «искусству жить вместе» (Платон).

На наш взгляд, в формировании концепции корпоративного гражданского образования существенную роль играет философия (Философские аспекты формирования концепции корпоративного образования авторы планируют раскрыть в следующей статье), утверждающая идеал гражданина – автора и инициатора самоизменения и общественных преобразований, умеющего распорядиться собственной свободой, способного нести ответственность за принятые решения, касающиеся со-бытия с другими людьми, признающего ценность различий в современном мире и нацеленного на ненасильственный способ взаимодействия с другими. При этом становление гражданской идентичности не только детерминировано потребностью самой личности быть гражданином, но и является направляемым извне процессом. Гражданское образование выступает одним из механизмов целенаправленного формирования гражданской идентичности личности.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
2. Капустин Б. Г. Что такое «гражданское общество»? URL: [http://www.spbdn.ru/sobitiya\\_i\\_fakti/etnotematica/nauchnietrudi/chto\\_takoe\\_grajhdanskoe\\_obschestvo.html](http://www.spbdn.ru/sobitiya_i_fakti/etnotematica/nauchnietrudi/chto_takoe_grajhdanskoe_obschestvo.html) (дата обращения: 13.09.13).
3. Костина Е. Н. Корпоративное гражданство в системе отношений государства и бизнеса в России: автореф. дис. ... канд. полит. наук. СПб., 2010.
4. Роль прессы в формировании в России гражданского общества. День сегодняшний. М., 2000. URL: <http://www.dzyalosh.ru/01-comm/books/roll-prensa-den/chayhetdinova.html> (дата обращения: 10.10.13).
5. Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих (одобрен решением президиума Совета при Президенте РФ по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г. (протокол №21)). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=113505> (дата обращения: 03.12.13).

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

УДК 378:371.124(470.51)(091)  
ББК 4403(235.55)6

ГСНТИ 14.09.03

Код ВАК 13.00.01, 07.00.10

### **Попов Михаил Валерьевич,**

доктор исторических наук, профессор, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620117, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: popov\_mv@uspu.ru

### **Суворов Максим Викторович,**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620117, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: mvs-19771@yandex.ru

## **ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В СВЕРДЛОВСКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1930-Х – НАЧАЛЕ 1940-Х ГГ.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** начальный всеобщ и всеобщее обязательное семилетнее обучение; педагогические техникумы; педагогический и учительский институты; образовательный уровень учителей; краткосрочные педагогические курсы; областные учительские съезды; аттестация преподавателей общеобразовательных школ; борьба против педологии; политические репрессии.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируется подготовка преподавательских кадров общеобразовательных школ в Свердловске в условиях введения начального всеобща и перехода к обязательному семилетнему обучению. Рассматривается роль краткосрочных педагогических курсов, областных учительских съездов, свердловских педагогических техникумов, СГПИ (УрГПУ) и учительских институтов в повышении общеобразовательного и профессионального уровня учительства. Также уделяется внимание деятельности партийных организаций в этом процессе и репрессивной политике советского государства по отношению к деятелям народного образования Свердловска.

### **Popov Mikhail Valerievich,**

Doctor of History, Professor of Department of Russian History and Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Suvorov Maksim Viktorovich,**

Candidate of History, Associate Professor of Department of Russian History and Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **TRAINING OF TEACHERS IN SVERDLOVSK IN THE LATE 1930S AND EARLY 1940S**

**KEY WORDS:** compulsory primary education and compulsory seven-year schooling; pedagogical colleges; pedagogical and teacher training institutes; educational upgrading of teachers; short term pedagogical courses; regional teachers' conferences; general school teachers' attestation; fight with pedology; political repressions.

**ABSTRACT.** The paper analyzes the training of general school teachers in Sverdlovsk in the conditions of introduction of compulsory primary education and transition to compulsory seven-year schooling. The authors study the role of short term pedagogical courses, regional teachers' conferences, Sverdlovsk pedagogical colleges, Sverdlovsk State Pedagogical Institute (now USPU) and teacher training institutes in the process of general educational and professional upgrading of teachers. They also take into account the participation of the communist party organizations in this process and the repressive policy of the Soviet state in dealing with the public education workers in Sverdlovsk.

История педагогического образования в Екатеринбурге (Свердловске) насчитывает более 140 лет. В последние годы появились публикации, посвященные развитию специального педагогического образования в этом уральском городе в 1871-1930 гг. [13], т.е. до момента открытия Свердловского государственного педагогического института (сейчас Уральского государственного педагогического университета – УрГПУ), ставшего центром подготовки учительских кадров на Среднем Урале. История свердловского педвуза получила достаточное освещение в различных юбилей-

ных изданиях, связанных с деятельностью УрГПУ [14; 15; 18; 19]. В то же время в Екатеринбурге (Свердловске) наряду с СГПИ-УрГПУ функционировали и другие педагогические учебные заведения, действовала система педагогических курсов, конференций и другие формы подготовки и повышения квалификации школьных работников.

К сожалению, история всей системы педагогического образования в столице Урала после 1930 г. не получила достаточного освещения в нашей литературе. В данной статье делается попытка исследовать проблему подготовки учительских кадров в Свердлов-

ске в условиях введения на Урале начального всеобщего и перехода к всеобщему семилетнему образованию в 1930-х – 1941 гг. Начало хронологических рамок статьи – середина 1930-х гг. – объясняется тем, что она является продолжением уже опубликованной в №6 за 2013 г. статьи в журнале «Педагогическое образование в России», посвященной педагогическому образованию в Свердловске в первой половине 1930-х гг. [16]. Нижней границей исследуемого периода является начало Великой Отечественной войны. Согласно официальным статистическим данным, приводимым историками в 1931/32 уч. г., на Урале (в Уральской области) 98,1% всех детей 8-11 летнего возраста были охвачены начальным обучением [35, с. 239]. В городах и рабочих поселках на Урале в пятые классы в 1931/32 уч. г. поступило подавляющее большинство детей (93%), окончивших в этом году начальную школу [35, с. 242]. Это позволяет сделать вывод об осуществлении в основном всеобщего начального обучения в регионе и о переходе к семилетнему всеобучу в городах и рабочих поселках в конце первой пятилетки.

В годы второй пятилетки партийно-советским руководством ставится задача завершения введения начального всеобщего и осуществления обязательного обучения в объеме семилетки. В 1934 г. Уральская область разделилась на Свердловскую, Челябинскую и Обь-Иртышскую. Свердловск становится административным центром региона, включавшего тогда территории современных Свердловской и Пермской областей. Здесь в 1935 г. в школах насчитывалось 642 тыс. учащихся, преподавание вели 19 тыс. учителей [23].

Завершение введения начального всеобщего и переход к обязательному неполному среднему обучению требовали значительного расширения подготовки учительских кадров для учебных заведений. Однако заведующий Свердловским облоно И. А. Перель в 1936 г. с тревогой сообщал, что в области из 11769 учителей начальных школ только 40% окончили курс педагогического техникума или среднюю школу, 49,8% имеют образование в объеме неполной средней школы, а 10,1% не имеют даже образования в объеме семилетки. Что касается учителей средних школ, то из 6997 школьных работников только 18,5% имели образование в объеме высшего педагогического или приравненного к нему учебного заведения и трех курсов высшей школы; 60,8% учителей имели образование в объеме средней школы – общее или педагогическое – и 20,7% не имели даже образования в объеме средней школы [31].

Громадный дефицит квалифицированных учительских кадров в условиях введения начального всеобщего и перехода к семилетнему всеобщему обучению явился причиной того, что партийно-государственное руководство, как и в первой половине 1930-х гг., было вынуждено использовать такую чрезвычайную форму подготовки школьных работников, как проведение краткосрочных педагогических курсов. В Свердловске с 1 июня по 1 декабря 1936 г. на курсах в объеме педтехникума должно было пройти подготовку 400 педагогов, в объеме пединститута – 800 учителей [27]. Летом 1936 г. Свердловский областной отдел народного образования организовал при педтехникумах и пединституте месячные курсы по повышению квалификации учителей. Всего на них обучалось 6517 педагогов, из них 4750 учителей начальной школы и 1767 преподавателей неполной средней и средней школы [31].

В Свердловском педагогическом институте летом 1936 г. были организованы месячные курсы на 900 слушателей для подготовки учителей к экстернату. В городском Доме учителя был организован лекторий для школьных работников города. Лекции читали преподаватели педвуза: профессор Мокрушин, профессор Немков, профессора Н. П. Руткевич, С. З. Каценбоген, Н. С. Дмитриев, И. Б. Астахов [30]. В октябре 1936 г. в областном центре открылись восьмимесячные курсы для директоров неполных средних и средних школ, заведующих и завучей начальных общеобразовательных учебных заведений. Слушатели курсов проходили обучение в объеме программы пединститута. Ими изучались педагогика, психология, как специальные предметы – история педагогики, методика преподавания математики, истории, литературы и русского языка [32].

Однако в исследуемый период в отличие от начала 1930-х гг. комплектование учительских курсов осуществлялось не за счет мобилизации грамотного населения, принудительных разрядок среди членов партии, профсоюзов и комсомола, а в первую очередь за счет пропаганды значимости учительского труда, поощрения деятельности и популяризации производственного опыта передовых педагогов, повышения уровня материального обеспечения учителей, усиления внимания к школьным преподавателям со стороны партийно-государственных руководителей всех рангов.

В этом смысле большое значение имело проведение в Свердловске областных учительских съездов, на которые приглашались, как тогда говорили, «знатные» учителя. Так, в августе 1935 г. на учительский съезд в областной центр съехалось 400

«знатных» педагогов. Съезд прошел под руководством заведующего облоно И. А. Переля. В этом году решением свердловского облисполкома 55 лучших учителей области были занесены в областную Книгу почета [21]. Из свердловчан хотелось бы отметить занесенных в Книгу почета директора школы им. Тургенева К. И. Слепенкова и директора школы №13 М. М. Пумпянского [22]. В январе 1936 г. совещание «знатных» педагогов Свердловской области проходило уже в присутствии председателя облисполкома В. Ф. Головина и первого секретаря обкома ВКП(б) И. Д. Кабакова. Собравшиеся в зале облисполкома 87 передовых учителей главной целью своего участия в этом форуме считали обмен передовым производственным опытом. Среди выступивших на совещании свердловских учителей в средствах массовой информации выделялись учительница школы им. Тургенева А. Д. Обуховская, преподаватель географии школы №13 – Калганова, учительница школы №1 на виле – Хрунова [24].

В начале 1935 г. свердловский горсовет выделил 65 тыс. руб. на культурное обслуживание учителей города. На эти средства для учителей приобретались билеты в театр и кино, оплачивалась подписка на газеты и журналы, организовывались лекции по различным вопросам [20]. В результате проведенных мероприятий, а также в связи с повышением уровня заработной платы учителей в 1936 г. в Свердловский городской отдел народного образования поступила около 400 заявлений от бывших учителей, желающих вернуться к педагогической деятельности. Для подготовки тех, кто пожелал посвятить себя учительскому труду, в начальных школах при горсоно были открыты педкурсы на 150 человек [29]. В конце исследуемого периода регулярным стало проведение в Свердловске городских учительских конференций, имевших целью повышение квалификации педагогов. Так, в 1940 г. горсоно было выделено для этих целей 24,7 тыс. руб. для учителей планировалось проведение в течение двенадцати дней лектория и посещения выставок [1, л. 44].

Повышению престижа учительского труда способствовал тот факт, что в апреле 1936 г. постановлением ЦИК и Совнаркома в СССР были введены персональные звания для учителей начальных и средних школ [17, с. 49]. Кроме того, летом 1936 г. стимулом для повышения квалификации учителей стала проводившаяся во второй половине 1930-х гг. аттестация преподавателей общеобразовательных школ. В Свердловске в июне 1936 г. была создана учительская аттестационная комиссия во главе с директором Свердловского пединститута профессо-

ром С. З. Каценбогеном. В августе 1936 г. из 820 свердловских учителей, прошедших аттестацию, аттестационные комиссии присвоили звания учителя начальной школы 160 педагогами, средней школы – 110 школьным работникам. Остальные были лишь временно допущены к педагогической деятельности с обязательством к началу 1938/39 уч. г. повысить свою квалификацию [30].

В то же время нередко требования, предъявляемые к учителям со стороны прежде всего входивших в аттестационные комиссии чиновников, были значительно завышены, а порой и надуманы, т. к. аттестуемые обвинялись в «недостаточной политической активности» и «слабой политической грамотности». В начале 1938 г. со стороны учителей была подана 221 апелляция на решения аттестационных комиссий. 142 заявления учителей были признаны обоснованными и решения аттестационных комиссий были изменены. При рассмотрении апелляций 26-ти учителям были присвоены персональные звания, 70 человек были допущены к работе в школе [34].

Негативные последствия для профессиональной подготовки учителей в исследуемый период имели усиление партийно-идеологического диктата в педагогической науке. После выхода в 1936 г. постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» 8 июня отдел науки и учебных заведений Свердловского городского комитета партии в клубе Профинтерн провел собрание учителей города, которое послужило началом широкой кампании против педологии и педологов [28]. В 1937 г. был обвинен в «преклонении перед буржуазной педагогической наукой» директор Свердловского пединститута (1936-1937 гг.) А. В. Козырев за обращение к наркому просвещения РСФСР А. С. Бубнову, в котором совместно с рядом других известных ученых указал на необходимость установления научных связей между советской педагогикой и педагогикой стран Запада и США [4, л. 140].

Во второй половине 1930-х гг. необоснованным политическим репрессиям наряду с другими слоями населения в Свердловске подверглись и деятели народного просвещения. Летом 1937 г. были арестованы и обвинены в антисоветской деятельности руководители Свердловского областного отдела народного образования во главе с заведующим облоно И. А. Перелем. Волна репрессий коснулась и тех, кто отвечал за подготовку и переподготовку учительских кадров. Руководители девяти из 16 учительских аттестационных комиссий области были под надуманными предлогами сняты со своих должно-

стей и многие из них были «разоблачены как враги народа» [19]. Однако председатель свердловской аттестационной комиссии С. З. Каценбоген не был арестован, несмотря на то что трижды во второй половине 1930-х гг. партсобранием педагогического института исключался из ВКП(б) как «троцкист» [см. подробнее: 19, с. 30-31]. Удивление вызывает тот факт, что вышестоящие партийные органы решения партийных собраний не утверждали. В то же время занимавший пост директора СГПИ с декабря 1936 г. по декабрь 1937 г. профессор педагогики А. В. Козырев в августе 1938 г. был подвергнут аресту и несколько месяцев находился под следствием [5, л. 54]. Нерешительность партийно-советских чиновников в отношении С. З. Каценбогена объясняется, видимо, тем, что он был лично знаком со всемогущим в те годы наркомом внутренних дел Н. И. Ежовым [3, л. 5].

Расширенная курсовая подготовка учительства была, конечно, явлением временным и связанным с ускоренным введением начального всеобщего и переходом к семилетнему обучению в городах и рабочих поселках, и заменить педагогического образования школьных работников в стационарных учебных заведениях не могла. В то же время к середине 1930-х гг. в стране сложилась система образовательных учреждений педагогического образования, органически вписывавшаяся в структуру высших и средних специальных учебных заведений, которая в дальнейшем в советский период в значительной степени не подвергалась изменениям долгие годы.

В Свердловске во второй половине 1930-х – начале 1940-х гг. учительские кадры готовились для начальных школ в педагогических техникумах (училищах), для школ повышенного типа – в педагогическом вузе и учительских институтах. Именно в этот период четко обозначился профиль этих учебных заведений, направленный на подготовку школьных преподавателей, стабилизировался относительно достаточный уровень их финансирования со стороны государства. Деятельность Свердловского педагогического института и функционировавшего в его составе двухгодичного учительского института во второй половине 1930-х – начале 1941 гг. получила подробное освещение в различных юбилейных изданиях по истории Уральского государственного педагогического университета [14; 15; 18; 19], поэтому в связи с ограниченностью рамок настоящей статьи лишь отметим, что на трех факультетах двухгодичного учительского института при СГПИ – историческом, литературном и физико-математическом – в 1938/39 уч. г. обучалось 333

студента [18, с. 28], а дневное четырехгодичное отделение Свердловского пединститута в 1935-1941 гг. подготовило 1362 выпускника [19, с. 40].

С 1938 г. до осени 1941 г. в Свердловске начинает действовать новое педагогическое учебное заведение – самостоятельный трехгодичный Учительский институт иностранных языков. В 1939-1940 гг. здесь обучался 391 студент, в том числе на первом и втором курсах – по 132 человека и на третьем курсе – 127 учащихся [2, л. 53]. Учебный корпус свердловского Учительского института иностранных языков (СУИИЯ) размещался на Набережной рабочей молодежи, 2 [2, л. 63]. В студенческих общежитиях этого учебного заведения, располагавшихся во Втузгородке, проживал 41 человек [2, л. 37]. Кроме того, институт арендовал учебные площади в свердловских школах №12 и №55 [2, л. 99-100]. СУИИЯ состоял из трех факультетов: немецкого, французского и английского языков. Кроме того, при учебном заведении функционировало подготовительное отделение – в начале 1940 г. его контингент составлял 103 учащихся [2, л. 36]. 36 преподавателей работали на шести кафедрах: марксизма-ленинизма, педагогики и психологии, русского языка и литературы, немецкого, французского, английского языка. Как самостоятельные дисциплины специальными педагогами преподавались всемирная история, история СССР, военное дело и физкультура.

Из 41 преподавателя в 1939 г. женщин было 23 педагога, лишь 13 человек по возрасту были старше сорока лет [2, л. 8 (подсчитано авторами)]. Однако ни один из преподавателей, включая директора института А. И. Мальцева, не имел ученой степени. В 1940 г. лишь трое из преподавательского состава учились в заочной аспирантуре Московского института философии, литературы и истории (МИФЛИ) [2, л. 18]. К июню 1941 г. в Свердловском учительском институте иностранных языков училось 413 студентов, в том числе на третьем выпускном курсе 132 человека [2, л. 53].

В столице Урала с середины 1935 г. до осени 1939 г. действовало два педагогических техникума – Татарское педагогическое училище и Педагогическое русское училище имени А. М. Горького. С 1936 г. оба техникума занимали здание по улице Толмачева, 88. Из 22-х учебных комнат здания татаро-башкирского педучилища функционировало в семи аудиториях [7, л. 99]. В татаро-башкирском техникуме к началу 1939 г. на трех курсах обучалось 395 человек, и в этом году был сделан самый большой выпуск – 109 выпускников получили звание учителя начальной школы [9, л. 133]. В

училище им. Горького в начале 1939/40 уч. г. (до объединения с татаро-башкирским техникумом) обучался 471 человек [6, л. 259]. Осенью 1939 г. набора на первый курс в татаро-башкирском техникуме не проводилось, из русского училища им. Горького выбыло за учебный год 77 учащихся и в июне 1940 г. контингент объединенного среднего специального учебного заведения (за счет русского и татаро-башкирского педучилищ) насчитывал 395 человек обучавшихся [6, л. 259].

В 1939/40 уч. г. на 21 учебную группу в объединенном педучилище было 20 классных комнат, физкультурный зал. В классных комнатах помещались специально оборудованные учебные кабинеты: физики, математики, химии, биологии, географии, педагогики и др. При учебном заведении имела своя библиотека, насчитывавшая 42952 книги, в том числе учебников 6115 экземпляров, художественной литературы 6291 экземпляр, книг по педагогике и методике преподавания различных дисциплин – 4050 [6, л. 257].

Во второй половине 1930-х гг. ушли в прошлое голод и вопиющая бытовая неустроенность предшествующего периода. В отчете парторганизации татаро-башкирского педтехникума указывается, что в 1936 г. учащиеся, проживавшие в общежитиях, были полностью обеспечены одеялами и постельным бельем, все учащиеся пользуются зубной щеткой и порошком [7, л. 101]. В 1940 г. объединенное уже педагогическое училище им. Горького имело свое общежитие по ул. Толмачева – на 240 человек, по ул. Сакко и Ванцетти – на 60 человек и по ул. Обсерваторской – на 20 учащихся. Кроме того, училищем арендовалось 250 мест для проживания в общежитиях у Свердловского облоно. В отличие от первой половины 1930-х гг. проблем с отоплением в местах проживания учащихся не существовало, комнаты были оборудованы мебелью. После ликвидации в 1935 г. карточной системы распределения продовольствия действовавшая в учебном заведении столовая была преобразована – теперь в ней могли питаться все желающие, а не только преподаватели, сотрудники и учащиеся педучилища [7, л. 258].

Для того чтобы поступить в педагогический техникум в исследуемый период, надо было иметь как минимум образование в объеме семи классов общеобразовательной школы. К обучению допускались все выдержавшие вступительные экзамены. Например, осенью 1936 г. в Свердловском татаро-башкирском педтехникуме из числа допущенных к вступительным экзаменам 292 человек успешно прошли вступитель-

ные испытания 145 учащихся [7, л. 100]. Характерной особенностью исследуемого периода была сдача в конце года на первом, втором и третьем – выпускном курсах курсовых испытаний – экзаменов. Так, в июне 1940 г. по результатам экзаменов на третьем курсе из 105 экзаменовавшихся документ об окончании педучилища им. Горького получило 102 человека. Троем по русскому языку была назначена переэкзаменовка. Из 290 учащихся первых и вторых классов было переведено в следующий класс 250 обучавшихся, оставлено на второй год 3 человека, а 37-ми ученикам экзамены были перенесены на осень. Те, кому была назначена переэкзаменовка, обеспечивались учебниками, а с 15 августа преподаватели техникума проводили с ними консультационные занятия [6, л. 264].

Значительно увеличилось количество учащихся свердловских педтехникумов: в 1936 г. они достигали 60-70 руб. в месяц [7, л. 100], тогда как в начале 1930-х гг. обучаемый в педтехникуме в Свердловске получал в виде стипендии 40 руб. ежемесячно [16, с. 276]. Постановлением ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР от 9 апреля 1936 г. была значительно повышена зарплата преподавателей средних специальных педагогических учебных заведений [33].

Это было одним из тех факторов, который позволил улучшить качественный состав преподавательских кадров педагогических училищ, в том числе в Свердловске. В 1936 г. в татаро-башкирском педтехникуме из 23 преподавателей совместителями были лишь 8 педагогов. При этом 10 человек имели высшее и незаконченное высшее образование. Особое значение имел тот факт, что в национальном учебном заведении в качестве преподавателей работали те, кто знал татарский и башкирский языки. В результате в 1936/37 уч. г. все основные дисциплины преподавались здесь на татарском и башкирском языках [7, л. 99].

В середине 1940 г. в объединенном училище им. Горького из 32 преподавателей совместителей было 6, из 26 штатных работников высшее и незаконченное высшее образование имели 24 педагога, при этом стаж работы 10 лет и больше имело 19 человек и лишь четверо трудились на nive просвещения меньше пяти лет [6, л. 258]. Для повышения методического уровня преподавателей в училище им. Горького дирекцией систематически проводились педагогические совещания, на заседаниях предметных комиссий заслушивались теоретические доклады и обсуждались открытые уроки. Например, в 1939/40 уч. г. здесь было проведено 18 просвещений, большой интерес у преподавателей вызвала постановка

теоретических докладов по следующим темам: «Художественное чтение», «Дидактические приложения к уроку», «Борьба за культуру речи» [6, л. 260].

В исследуемый период большевистское руководство осуществляло руководство системой образования, опираясь на партийные организации в учебных заведениях, в том числе педагогических. В свердловских педтехникумах во второй половине 1930-х – начале 1940-х гг. действовали партийные группы. В них насчитывалось около десятка членов и кандидатов в члены ВКП(б). Например, в начале 1936 г. в татаро-башкирском педтехникуме было 7 коммунистов, а в начале 1937 г. – 6 [7, л. 109]. Партичная педучилища им. Горького в феврале 1940 г. насчитывала 9 членов ВКП(б) и 2-х кандидатов [11, л. 1]. В составе партичной подавляющее большинство было преподавателями. Например, в 1940 г. среди коммунистов парторганизации педучилища им. Горького преподавателей было семеро [6, л. 258]. Все преподаватели, занимавшие в различные годы должности директоров педтехникумов, являлись членами ВКП(б). Их деятельность контролировалась парторганами и партичными.

Практика партийных чисток первой половины 1930-х гг. была продолжена в 1936 г. в ходе кампании по проверке и обмену партийных документов. В ходе этой кампании специально созданные партийные комиссии не только проверяли документы, но и заслушивали на собраниях отчеты коммунистов. Партичные давали оценки производственной деятельности и личной жизни членов и кандидатов в члены ВКП(б), их общественной активности. На собраниях партичных татаро-башкирского и русского педтехникумов во время проверки и обмена партийных документов заслушивались как директора этих учебных заведений, так и рядовые коммунисты.

Так, 3 марта 1936 г. на собрании в русском педтехникуме с самоотчетами выступили его директор член ВКП(б) В. Н. Редько и кандидат в члены партии учащийся техникума Котельщиков. Характерно, что в целом оценив положительно самоотчеты, участники собрания сделали много критических замечаний в адрес В. Н. Редько, в первую очередь, по поводу его административной деятельности [8, л. 26]. В ходе проверки и обмена партийных документов в татаро-башкирском педтехникуме, его директору А. Ю. Енгальчеву был сделан выговор за «развал работы аттестационной комиссии»,

партичные получили также преподаватели З. В. Валеева – за исправление букв в своем отчестве в партибилете – и В. Н. Алпутова – за «сохранение у себя дома портрета Троцкого» [7, л. 109].

В исследуемый период большой вред нанесли необоснованные репрессии против преподавателей и руководства педтехникумов. Пик репрессий относится к 1937-1938 гг., когда под арестом в результате ложных доносов находились в течение нескольких месяцев директор татаро-башкирского педтехникума – А. Ю. Енгальчев [9, л. 96] и директор педучилища им. Горького В. Н. Редько [10, л. 3]. В 1939 г. они были освобождены и восстановлены в партии, а вот преподаватель татарского языка и татарской литературы, известный на Урале языковед и составитель учебников для татарских национальных школ Ш. Г. Абайдуллин был обвинен в национализме и расстрелян в 1938 г. (реабилитирован в 1958 г.) [12].

Таким образом, во второй половине 1930-х – начале 1940-х гг. форсированное введение начального всеобщего и переход к всеобщему семилетнему образованию обусловили тот факт, что в системе подготовки учительских кадров большую роль играли краткосрочные курсы, как это было в начале 1930-х гг. Однако в отличие от первой половины 1930-х гг. в исследуемый период значительно расширилась материальная поддержка школьных работников, проводились значительные мероприятия по усилению престижа учительского труда, что не могло не сказаться на росте популярности учительской профессии. Наряду с курсовой подготовкой все больше учителей готовилось в педагогических учебных заведениях столицы Урала – в педагогическом и учительских институтах, педагогических техникумах. При этом закончившие педагогические учебные заведения Свердловске выпускались как учителя начальных училищ и учителя – предметники неполных средних и средних школ. Именно во второй половине 1930-х гг. в региональных центрах сложилась система педагогических учебных заведений, которая в советское время долгие годы не подвергалась значительным изменениям. Характерными негативными чертами рассматриваемого периода были такие: усиление идеологического влияния партийно-советского руководства на педагогическое образование и необоснованные политические репрессии, в том числе по отношению к тем, кто готовил учительские кадры для общеобразовательных школ.

#### ИСТОЧНИКИ

1. Государственный архив Свердловской области (далее ГАСО). Ф. Р. 1427. Оп. 2. Д. 201.
2. ГАСО. Ф. Р. 2163. Оп. 1. Д. 10.



3. Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее ЦДООСО). Ф. 120. Оп. 1. Д. 3.
4. ЦДООСО. Ф. 120. Оп. 1. Д. 5.
5. ЦДООСО. Ф. 120. Оп. 1. Д. 8.
6. ЦДООСО. Ф. 161. Оп. 6. Д. 1006.
7. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 4.
8. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 5.
9. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 6.
10. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 9.
11. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 11.

#### ЛИТЕРАТУРА

12. Бикбов Р. «Век просвещения». Материалы по истории татар и башкир на Урале. URL: <http://rbvekpros.livejournal.com/53398.html>.
13. Игошев Б. М., Попов М. В., Елисафенко М. К., Суворов М. В. История развития педагогического образования в Екатеринбурге (1871-1930). Екатеринбург, 2013.
14. Леднев В. П. Школа педагогических кадров на Среднем Урале. Свердловск, 1975.
15. Очерки истории Уральского государственного педагогического университета. Екатеринбург, 2001.
16. Попов М. В. Школьный всеобуч и педагогическое образование в Свердловске в первой половине 1930-х гг. // Педагогическое образование в России. 2013. №6.
17. Сборник постановлений ЦК ВКП(б) и правительства Союза ССР о просвещении. М., 1938.
18. Уральский государственный педагогический университет. Летопись-хроника. 1930-2000. УрГПУ, 2000.
19. Уральский государственный педагогический университет. 1930-2010. Екатеринбург, 2010.
20. Уральский рабочий. 1935. 12 февраля.
21. Уральский рабочий. 1935. 20 августа.
22. Уральский рабочий. 1935. 28 августа.
23. Уральский рабочий. 1935. 8 сентября.
24. Уральский рабочий. 1936. 5, 6 января.
25. Уральский рабочий. 1936. 10 августа.
26. Уральский рабочий. 1936. 1 июня.
27. Уральский рабочий. 1936. 2 июня.
28. Уральский рабочий. 1936. 9 июня.
29. Уральский рабочий. 1936. 15 июня.
30. Уральский рабочий. 1936. 8 августа.
31. Уральский рабочий. 1936. 10 августа.
32. Уральский рабочий. 1936. 5 октября.
33. Уральский рабочий. 1937. 12 января.
34. Уральский рабочий. 1938. 28 февраля.
35. Чуфаров В. Т. Деятельность партийных организаций Урале по осуществлению культурной революции. 1920-1937 гг. Свердловск, 1970.

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

**Суровцова Елена Ивановна,**

соискатель, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26;  
e-mail: surovsovaei@mail.ru

**ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА  
КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** среда; поликультурная образовательная среда.

**АННОТАЦИЯ.** Проведенный анализ теоретических источников показал неоднозначность трактовки понятия «поликультурная образовательная среда». Предложено новое определение понятия с точки зрения когнитивной теории личности.

**Surovtsova Elena Ivanovna,**

Degree Applicant, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PHENOMENON  
OF CULTURAL LIFE OF MODERN COMMUNITY**

**KEY WORDS:** environment; multicultural educational environment.

**ABSTRACT.** The article offers an analysis of theoretical sources for the study of the ambiguous interpretation of the concept of "multicultural educational environment". The author suggests a new definition of the term in the framework of the cognitive theory of personality.

**Н**ачало XXI века ознаменовалось расширением миграционных процессов в Российской Федерации. Появление людей разных национальностей, культур, религий, из разных социокультурных слоев уже определяет статус общества как полиэтничного, многоязычного. Возникают вопросы взаимодействия представителей разных культур и религий. Возможно ли взаимодействие при таком многообразии или должен происходить процесс поглощения доминирующей культурой культур представителей меньшинств?

В мировом образовательном процессе широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, в научный оборот входят такие понятия, как образовательное пространство, поликультурное пространство, поликультурное образование, поликультурная среда. При этом проведенный анализ теоретических источников по проблеме исследования показал неоднозначность трактовки понятия «поликультурная образовательная среда».

Термин «среда», как правило, употребляется для обозначения чего-то внешнего по отношению к человеку либо как нечто, окружающее человека. Первые научные толкования среды в философии мы встречаем у Г. Гегеля, который называл средой то, что в естествознании того времени определялось понятием «сила», некоторые конкретные предметы, окружающие человека [3, с. 429]. К. Маркс и Ф. Энгельс широко использовали понятие «среда» в анализе конкретных общественных явлений [8].

В Большой советской энциклопедии среда – это «окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, совокупность общественных отношений и институтов, общественного сознания, культура данного общества... непосредственное социальное окружение человека. Среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В то же время под влиянием творческой активности, деятельности человека она изменяется, преобразуется» [2].

В педагогической литературе принято понятие «образовательная среда». «Образовательная среда – естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования» [16]. Современные исследования вносят свои характеристики в понятие среды. В работах Ю. С. Мануйлова среда – это средство формирования и развития личности [8, с. 2], у В. В. Рубцова образовательная среда – это форма сотрудничества [13, с. 87], по В. И. Слободчикову – это результат взаимодействия учащегося и образовательного пространства [11, с. 9]. Отличное от других определение, на наш взгляд, предлагает А. И. Савенков, согласно которому под образовательной средой понимается «часть культуры». Человек познает мир в «процессе проб и ошибок», принимая или отвергая определенные образцы поведения [14, с. 5]. Образовательная среда – то, что преобразует, влияет на изменения.

В современном мире среда любой образовательной организации представляет со-

бой спектр этносов, субкультур, соответственно, при определенном укладе можно говорить о ней как о поликультурной образовательной среде. К раскрытию сущности понятия «поликультурная образовательная среда» наука начала обращаться только в конце прошлого века. При этом часто разводились понятия «поликультурная среда», «многонациональная среда», «поликультурное образование», «многокультурная среда», «поликультурный социум», «полиэтническая образовательная среда», «поликультурная образовательная среда».

Феномен поликультурности стал предметом особых исследований в США во второй половине XX века. В 1970-х гг. в Америке выходит в свет книга М. Гордона «Ассимиляция в американской жизни». Милтон Гордон не дает определения поликультурной среды, однако, исследуя тему взаимодействия жизни основной группы и группы эмигрантов, подчеркивает, что развитие американской промышленности и сельского хозяйства основывается на вкладе многих рас, религий. Культуры различных групп смешиваются и образуют новую культуру, которая несколько отличается от культур каждой из групп в отдельности, тем самым привнося новые культурные парадигмы в жизнь страны. Среда, в которой оказываются представители двух или более этносов (групп), располагает принимать определенные модели поведения, задает их [19]. Первые исследования вопроса предлагали процесс «плавильного котла», но данная концепция не оправдала себя, человек, теряющий собственную культуру, как правило, не может принять другую и остается «без культуры». Нужны иные формы отношений.

Вслед за В. А. Ясвиным мы заключаем, что «образование – это создание особой образовательной среды с возможными различными траекториями развития людей в этой среде». Среда же (образовательная) – это «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также предоставление возможностей для ее развития» [18, с. 32].

В России поликультурная педагогика – достаточно молодая отрасль научного знания. С конца XX века открываются экспериментальные площадки, начинается обсуждение основных проблем. Поликультурная образовательная среда рассматривается в работах Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко и др. Но в связи с ростом миграционного процесса в стране интерес к данной теме только возрастает.

Термин «поликультурная образовательная среда» стал достаточно употребляемым, в диссертационных исследованиях последних лет можно найти его определе-

ние. И. Ф. Ярулин считает, что поликультурной образовательной средой является «часть социальной среды, которая окружает личность, позитивно или негативно влияя на ее развитие, и представляет собой совокупность всех условий жизни с учетом этнических особенностей места проживания, выражающихся в людях, их поведении, народных традициях, обрядах» [17, с. 697]. А. М. Буттаева под поликультурной образовательной средой понимает определенную «форму и продукт деятельности людей различных культур, совокупность условий жизнедеятельности индивида, главную детерминанту его потребностей» [3, с. 1]. А. Н. Джуринский поликультурной средой считает общество, которое «состоит из различных социальных групп, обладающих особой культурой». Поликультурная среда принимает «различные культурные ценности» [4]. А. И. Богданова поликультурную образовательную среду характеризует как среду, которая «способствует пониманию ценностей общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры разнокультурными индивидами внутри самой среды и способствует адаптации личности к культуре посредством образования» [1, с. 115]. О. Л. Колоницкая подчеркивает, что поликультурная образовательная среда – это «часть образовательной среды, представляющая совокупность условий, влияющих на формирование личности, ее готовность к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, эмпатии, пониманию других культур и этнокультур, толерантному отношению к представителям других культур и этносов» [5, с. 2].

Во всех определениях основной акцент сделан на взаимодействии людей разных культур. Если же брать за основу, что поликультурная образовательная среда влияет на человека (личность), а с точки зрения когнитивно-поведенческой психологии, человек – это не что иное как совокупность мыслей, чувств и действий (т. е. поведения), человек «понимающий и анализирующий» [6], то определение поликультурной образовательной среды должно включать в себя все эти три компонента когнитивной теории личности. Кроме того, немаловажным, с нашей точки зрения, является вопрос сохранения собственной культуры, видоизмененной под воздействием других культур, но являющейся отличительной особенностью конкретной личности.

Мы предлагаем понимать под поликультурной образовательной средой определенную систему условий и влияний (посредством образования) на личность с целью формирования толерантного отношения к другим культурам, готовности к эф-

фективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, умения вступать в коммуникации с представителями других культур, обязательности сохранения национальной идентичности, осознания важности культурного многообразия, новых форматов развития культуры в целом.

Как нам кажется, это определение позволяет сфокусировать внимание на согласованных проявлениях чувств, мышления и поведения человека. При данном определении выстраивается понимание того, что поликультурная образовательная среда не только развивает отдельные личности, но и общество в целом, позволяя ему брать из каждой культуры лучшие ее составляющие. Личность не только вступает в коммуникации, но и оценивает окружающую действительность, что-то принимает, а что-то отвер-

гает, при этом ощущая приращения в собственных культурных проявлениях, размышляет над происходящими изменениями.

Поликультурная образовательная среда – это ответ на проблемы, выявившиеся в процессе возросшего потока миграции населения, она способствует успешной интеграции личности в мировую культуру, формируя при этом этническое и общенациональное самосознание индивида, умение жить вместе, понимание того, что все разные.

Образовательные организации, в которых будут созданы условия для построения поликультурной образовательной среды, не только смогут решить проблемы обучения и воспитания детей мигрантов, но и обогатят культуру учащихся доминирующего населения, изменят уклад школьной жизни на более современный.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Богданова А. И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 113-115.
2. Большая советская энциклопедия. М. : Сов. энциклопедия, 1969-1978.
3. Бугтаева А. М. Специфика духовного бытия человека в условиях поликультурной среды : дис.... канд. филос. Наук : 09.00.11. Махачкала, 2003.
4. Гегель Г. В. Наука логики : В 3 т. М., 1070. Т. 1.
5. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом : Учебное пособие. М. : Сфера, 2007.
6. Колоницкая О. Л. Реализация концепции поликультурного образования и ее влияние на профессиональное становление личности обучаемого в техническом вузе // Эйдос. 2010. 10 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm>.
7. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб. 2009.
8. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики. URL: <http://vospitanie.fo.ru/wiki/782/606>.
9. Маркс К. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 3.
10. Мацумото Д. Психология и культура. М., 2003.
11. Панов В. И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14-19.
12. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования / Пер, с англ. М. С. Жамкочьян; под ред. В. С. Магуна. М. : Аспект Пресс, 2001.
13. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М. : МГППУ, 2002.
14. Савенков А. И. Образовательная среда // Школьный психолог. 2008, № 19. С. 4-5.
15. Слободчиков В. И. Образовательная среда. М., 1997.
16. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001.
17. Яруллин И. Ф. Патриотическое воспитание студентов в поликультурной образовательной среде // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции: Поликультурное образовательное пространство Поволжья: пути и формы интеграции (Казань, КФУ, 1 ноября 2013 г.) / под науч. ред. Г. Ж. Фахрутдиновой. Казань : ИПП КФУ, 2013. С. 697-699.
18. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., исправл. и дополн. М. : Смысл, 2001.
19. Gordon, Milton M. Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins. 1964.
20. Kazaeva E. Role of Multicultural Approach in the Development of Civic Position of a Future Teacher // European Researcher, 2013, Vol. (50), № 5-3. P. 1399-1404.

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

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (250—300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ [journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: [pedobraz@uspu.ru](mailto:pedobraz@uspu.ru)

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2014. № 7

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова  
Компьютерная верстка кандидата филологических наук А. А. Барановой

Подписано в печать 24.07.14. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 15,37. Усл. п. л. 20,88. Тираж 500 экз. Заказ № 4412.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru