



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

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

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

2015. № 2

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

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

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Воротникова М. В., Шаламов В. В.

Образование женщин на территории Северного Кавказа во второй половине XIX – нач. XX вв. 6

Комаров Д. С., Ранних В. Н.

Формирование принципов обучения иностранным языкам в Средние века в западноевропейской педагогической практике 13

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Величко Е. В., Минюрова С. А.

Субъектность как системообразующий фактор и ресурс профессиональной компетентности студентов колледжа 17

Воробьева М. А.

Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика 22

Воробьева М. А., Копанищина И. А.

Психолого-педагогический консилиум – механизм управления качеством образования 27

Жданова Н. Е., Кружкова О. В.

Психологические компоненты лидерского потенциала студентов в образовательном пространстве высшего учебного заведения 32

Злоказов К. В.

Влияние уровня деструктивности личности обучающихся на эффективность решения профессиональных задач 38

Крюкова Е. М.

Теоретические аспекты изучения психологической готовности педагогов к инновационной деятельности 44

Лысуенко С. А., Власкина И. В.

Диагностика коммуникативной компетентности как профессионально важного качества медицинских сестер психиатрического профиля 48

Положай М. Н.

Преимущества психолого-педагогического мониторинга перед традиционными тестами интеллекта и креативности в диагностике детской одаренности 53

Раменский С. Е., Раменская Г. П., Раменская В. С.

Агрессивное поведение людей в современном обществе и в учебной аудитории 58

Степанова А. А.

Психологическая профилактика этнической отчужденности мигрантов 63

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Блик Е. С.

Использование метода коммуникативных заданий в обучении студентов английскому языку 68

Галагузова М. А.

Эволюция методов обучения физике: понятийный аспект 73

Казакова О. П.

Языки для специальных целей в парадигме методики обучения иностранным языкам в педагогическом вузе 79

Лазарева О. И.

Логическая структура учебного плана как математическая модель процесса обучения 83

Митрюхина И. Н., Панарина Е. Н.

Формирование компетенций при обучении студентов основам инновационного предпринимательства в техническом вузе 87

Морозова Т. Р.

Об актуальности учета достижений научно-исследовательской работы учащихся в результатах ЕГЭ выпускников школ при их поступлении в высшие учебные заведения 93

Мурзич А. Н., Сергеева Н. Н., Плотникова Г. Н.

Организационная модель подготовки студентов педагогического языкового вуза к осуществлению культурно-образовательной деятельности 98

Нахушева Ф. Б., Табишев Т. А.

Результаты обучения: конструирование и диагностика (на примере дисциплины «Математический анализ») 103

Старченко Е. В.

Результаты диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций студентов, изучающих иностранный язык на уровне профессионального общения в вузе 115

Толмачева В. В.

Концептуальная модель формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО к работе с семьей по оздоровлению дошкольников 120

Усманова Л. Т.

Моделирование интеллектуально-мотивирующего обучения философии студентов художественных специальностей колледжа 124

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

Злоказова Ю. В.

Разработка механизма противодействия теневым экономическим явлениям в системе высшего образования 129

Лукашеня З. В.

Системно-синергетический подход как методологическое основание реализации консалтинговой функции вуза 133

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Ворошилова М. Б.

Речь учителя как инструмент экстремистской деятельности, или еще раз о профилактике экстремизма в школе 139

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА 143

Серова Т. С., Чайникова Г. Р.

Содержание поэтапной разработки учебного терминологического словаря тезаурусного типа 143

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Горошко А. И.

Тестовые задания как средство организации самостоятельной музыкально-исполнительской деятельности детей 151

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Москалева Н. Н.

Игровая деятельность в семье как средство экономического воспитания детей 155

ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕТСКИЙ ОТДЫХ

Доценко И. Г.

Виды руководства информальным образованием в организациях отдыха и оздоровления детей 159

Игонина Е. В., Байбатырова Э. П.

Возможности загородного лагеря в психолого-педагогическом сопровождении процесса адаптации иностранных студентов первого курса 165

Куренбина О. А.

К вопросу о патриотическом воспитании 170

Накарякова В. И.

Формирование инновационного мышления у детей в рамках оздоровительно-образовательного лагеря 173

Сафин Н. В.

Информальное образование в детском оздоровительном лагере как фактор социализации детей и подростков 176

Шамалова Н. Ю.

Возрождение традиционных народных ремесел через работу кружка «Чудеса из бересты» в ДОЛ 180

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 182

УДК 371.13-055.2(470.65)(091)
ББК 4403(235.7)5-422

ГСНТИ 14.09.91

Код ВАК 13.00.01

Воротникова Марина Викторовна,

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры психологии служебной деятельности и педагогики ФГКОУ «Уральский юридический институт МВД России»; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: m.v.vorotnikova@yandex.ru

Шаламов Вячеслав Викторович,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии служебной деятельности и педагогики ФГКОУ «Уральский юридический институт МВД России»; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина; e-mail: shvv6969@mail.ru

ОБРАЗОВАНИЕ ЖЕНЩИН НА ТЕРРИТОРИИ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧ. XX ВВ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: женщины; образование; народ; семья; школа.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы становления женского образования в Северной Осетии и участия осетинских просветителей в приобщении горянок к получению знаний. Изучаются особенности процесса формирования сети женских школьных заведений. Значительное внимание уделяется изучению роли Владикавказской епархии и ее архипастырей в создании условий для открытия светских и духовных школ для представительниц осетинского народа.

Vorotnikova Marina Viktorovna,

Candidate of History, Senior Lecturer of Department of Psychology of Service and Pedagogy, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

Shalamov Vyacheslav Viktorovich,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Psychology of Service and Pedagogy, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

FEMALE EDUCATION ON THE TERRITORY OF THE NORTH CAUCASUS IN THE LATE XIXTH AND EARLY XXTH CENTURY

KEY WORDS: women; education; people; family; school.

ABSTRACT. The article deals with the questions of organization and development of women's education in Northern Ossetia and the participation of the Ossetian enlighteners in involving the women living in the mountains in getting knowledge. It studies the peculiarities of the process of creation of the network of schools for women. Special attention is paid to the study of the role of Vladikavkaz Eparchy and its pastors' role in creation of conditions for the opening of secular and ecclesiastical schools for the Ossetian women.

Создание женских школ являлось важным социокультурным явлением городской жизни. Поскольку жизненный путь женщины из городских сословий практически не был связан со службой или общественной деятельностью, то протекал почти исключительно на семейном поприще.

Развитие женского образования способствовало формированию общественного сознания и общественных позиций горожанок, что стало заметно уже во время первой русской революции. Во второй половине XIX – начале XX вв. возрастает потребность общества в женском образовании. Развитие женских учебных заведений во многом означало постепенный отход от прагматического видения мира, свойственного провинции.

Во второй половине XIX в. в стране создается сеть женских учебных заведений разного уровня: от начальных школ до учебных заведений профессионального образования. Открытием и существованием женских на-

чальных школ решающую роль сыграла общественная инициатива.

Не остался в стороне и Северный Кавказ, вопреки препонам, которые создавали местные чиновники, и наперекор устоявшимся традициям, учителя Алексей Колиев, Василий Цораев, Алексей Аладжиков, Соломон Жускаев, Георгий Кантемиров, Михаил Сухиев внесли большой вклад в развитие женского образования [4, с. 59].

Особо следует сказать о выдающейся роли в развитии женского образования в Осетии Аксо Колиева. Главная заслуга Аксо Колиева как блестящего педагога и просветителя заключается в том, что он был основоположником женского образования в Осетии. В 1862 г. во Владикавказе на собственные средства он открыл первую женскую двухклассную школу. На собственные деньги он приобретал для своих учениц учебные пособия, вел все предметы. Спустя полгода он решил привлечь к преподава-

нию еще двоих учителей – по осетинскому языку и по рукоделию.

Первоначально школу посещало 10 девочек. За счет Колиева были изготовлены парты, приобретены учебники и необходимые учебные пособия, бумага, карандаши, перья, линейки, инвентарь для занятий рукоделием. На собственные средства он нанимал прислугу, вел хозяйство школы [4, с. 59].

Школа Колиева была преобразована в двух, а затем – в трехклассную [20, с. 1–5].

Известно, что школе покровительствовала Великая княгиня Ольга Федоровна, поэтому она была названа Ольгинским трехклассным училищем. Весь курс обучения был рассчитан на 7 лет [2]. С 70-ых гг. XIX в училище стало выпускать учительниц для приходских школ Осетии. По содержанию образования оно приравнивалось к женской прогимназии.

Примечательно, что благодаря этой школе женщины в Осетии получили доступ к образованию значительно раньше, чем в остальных районах Северного Кавказа и России в целом [1]. Начало созданию системы учреждений женского среднего образования в первой половине 1860-х гг. положили училища I и II разрядов. В 1870 г. они стали базой для создания женских гимназий и прогимназий.

Примеру Владикавказской женской школы последовали и в других городах края. В 1860 г. в слободе Нальчик была открыта одноклассная Михайловская бессловная женская школа, численность учащихся которой неуклонно росла: в 1860 г. – 14, в 1867 г. – 32, 1894 г. – 43 [18 с. 46]. Обучение велось по учебным программам начальной школы (чтение, арифметика, краткая география России, русский язык) [25, с. 245].

Здесь же усилиями жительницы Нальчикского округа М. И. Шершуковой была открыта еще одна женская школа, основной целью которой было «научить устроить свой домашний очаг уютно, красиво и недорого...» [18, с. 46].

Однако были предприняты удачные попытки создания школ более высокого уровня. В 1873 году было основано Моздокское Александровское женское училище. С августа 1874 г. оно стало двухклассным. В отчете начальницы училища А. Т. Первушиной указывалось, что преподавание было организовано по программе средних учебных заведений, чтобы по окончании училища дети могли поступать в 3 класс любого женского училища. Училище располагалось в доме горожанина Тушманова, отдавшего его в бесплатное пользование на 3 года. Среди учениц было 18 русских, 40 армянок, 17 гру-

зинок, 3 осетинки и 1 черкешенка. Всего православных было 39, а армяно-григорианок – 40 [17, с. 528–534].

Тем временем женское образование становилось все более престижным.

Согласно отчету начальника Терской области в 1896 г., женских учебных заведений в Терской области насчитывалось 12, 2 из них – средних и 10 низших. Мужских – низших – 235 (здесь же и смешанные), ремесленных училищ – 12, средних – 4. Учащихся в низших школах обучалось всего – мужского пола – 11895 в 1895 г. и 12134 в 1896 г., растет и количество учениц – в 1895 г. – 2712 и 12134 в 1896 г. [13].

Во Владикавказе к началу XX в. открылось 5 высших начальных женских училищ. В 1910 г. женских приходских училищ, школ и школ грамоты Терской области было – 74, мужских – 105.

Городские храмы и национальные общины не остались в стороне от продвижения женского образования в крае. К 1914 г. в ведомстве Владикавказской епархии были одноклассные школы при Братской церкви (18 учениц), при Вознесенской (26 учениц), при Константино-Еленинской (42 ученицы), на Молоканской слободке (35 учениц), при Монастырской церкви (28 учениц) при Осетинской церкви (29 учениц), при Преображенской (40 учениц), при Осетинской второй церкви Св. Георгия (45 учениц) [13]. Численность учащихся в этих школах к 1916 г. увеличилась. В 1876 г. начальник Астраханской армяно-григорианской епархии открыл в Моздоке армянское церковно-приходское женское училище, которое содержалось за счет армянской церковью. В Моздоке было и частное армянское церковно-приходское училище [5, с. 93].

В 1890 г. во Владикавказе была основана грузинская школа для девочек, а осенью 1883 г. – церковно-приходское училище для девочек-армянок. Многие армяне вкладывали свои личные средства на содержание школы, например, вдова офицера русской армии Мария Аветисовна Автандилова, оставившая в своем духовном завещании пять тысяч рублей золотом на нужды церкви и церковно-приходского училища [19, с. 22]. В городе было открыто и частное учебное заведение для детей армян обоего пола по инициативе Шушаник Арсеновны Дейкарханянц [19, с. 22].

В г. Моздоке при церкви Моздокской Иверской Богоматери была открыта осетинская начальная школа для девочек.

Вместе с тем женские школы имели крайне слабую материальную базу. Школы не имели собственных зданий, часто занятия проводились в арендованных, непригодных помещениях. Для детей из бед-

ных семей, плохо одетых, часто необученных, посещение школы и пребывание в холодном помещении было тяжким испытанием. Но стремление к учебе было налицо. Желающих учиться было много больше, чем могли вместить маленькие и неудобные помещения школ.

С трудом добываясь открытия школ, учительницы нередко брали на себя материальные расходы, приобретая на свои средства учебники и учебные пособия, письменные принадлежности для девочек, зачастую работали без оплаты, предоставляли под школу свои дома [19, с. 22]. В деле распространения женского образования немаловажное значение в изучаемый период сыграли частные учебные заведения.

Частные учебные заведения, классы и курсы, указывалось в правилах, могут быть: общеобразовательными, специальными и профессиональными. Они делятся на 3 разряда: низшие, средние и высшие. Частные учебные заведения могут быть как мужскими и женскими, так и смешанными, для совместного обучения лиц обоего пола. Совместное обучение в средних учебных заведениях, классах и курсах допускалось с разрешения попечителя учебного округа, а в высших – Министерства народного просвещения [11, с. 13]. Так, частное учебное заведение Соколовой Е. И. работало с 1876 г. во Владикавказе. В 1888 г. в Грозном было известно частное учебное заведение 3 разряда Чернолульской, где и содержательницей и учительницей была указанная дама, во Владикавказе это было училище Серебряковой Л. С., в Моздоке – училище Н. Благовещенской [21, с. 1].

В 1894 году Владикавказская епархия открыла в городе епархиальное женское училище – трехклассное учебное заведение, дававшее звание домашней учительницы [7, с. 331]. В том же году училище из трехклассного было преобразовано в шестиклассное.

Плата за содержание в училище для пансионеров составляла 117 рублей, для полупансионеров – 70, а для «инословных» – 234 рубля в год [8 с. 331]. Средства женского епархиального училища складывались из обязательного ежегодного процента от взноса с церковью епархии и сверхсметы – наличными и билетами. Например, в 1903–1904 учебном году смета составляла 17.894 рубля, наличные – 38.255 рублей, билеты – 3.100 рублей [7, с. 331].

Учебная и воспитательная деятельность женских училищ области основывалась на Уставе Епархиальных женских училищ. Учебным процессом руководил училищный совет во главе с председателем. Недостаток материальных средств не позволял училищу иметь своих учителей.

Штатных преподавателей в 1902–1903 гг. было только двое – законоучитель и учитель русского языка, остальные приглашались со стороны, в основном из местного духовного училища на условиях поурочной оплаты. Это создавало большие сложности для организации учебного процесса. В штат входили классные дамы-воспитательницы [1, с. 106]. Наряду с учебными заведениями, подчинявшимися Владикавказской епархии, в области были открыты женские учебные заведения светского характера. В июне 1861 г. во Владикавказе было открыто бесплатное училище для вольноприходящих детей всех сословий.

Принимали в него девочек не старше 8 лет всех сословий и вероисповеданий. В учебную программу входили Закон Божий, русский язык, краткая история России, география, арифметика, рукоделие. В училище было запрещено физическое наказание [1, с. 106].

Училище стало самым престижным из трех средних учебных заведений города. Здесь учились дочери священника А. Цаликова (Анна и Юлия), девушки из семьи Газдановых, среди них Аврора Газданова, Роза Кочисова, первая женщина-драматург в Осетии.

В сентябре 1887 г. во Владикавказе было основано женское училище Владикавказской ремесленной управы. Почетной блюстительницей была назначена С. Замковая. С 1894 г. заведующей была А. З. Цыбизова – выпускница Владикавказской Ольгинской женской гимназии. Кроме обязательных предметов (арифметики, русского языка, истории, географии, Закона Божьего) ученицы занимались пением и рукоделием. В 1906 г. окончили курс 14 девушек.

В 1888 г. во Владикавказе было открыто Высшее женское 5-е начальное училище. В 1907 г. в училище обучалось 217 человек, из них русских – 180, евреев – 17, греков – 2, грузин – 7, армян – 4, осетинка – 1, других национальностей – 6. Среди учениц было много из Курской и Молоканской слободок. В 1917 г. училище было преобразовано [22, с. 16].

1 сентября 1888 г. во Владикавказе было основано двухклассное женское училище. В училище было 5 отделений. В 1906 г. там обучалось 173 девушки, из которых 145 были православного вероисповедания, 5 – римско-католического, 7 – армянского, 8 – иудейского, 5 – магометанского, 3 – иных христианских верований. [23 с. 38]. В сословном отношении большинство учениц представляло «городские сословия», их было 100 человек; 18 девушек были из дворянских семей, 62 – из крестьян [22, с. 13].

Училищем заведовала П. А. Листовская, а законоучителем был известный в Осетии человек – Алексей Гагуев.

В феврале 1895 г. Мещанская управа Владикавказа открыла свое женское училище. На 1 января 1907 г. в нем обучалось 110 девочек, из них православного вероисповедания – 67, иных христианских верований – 40, 1 – иудейка, 2 – магометанки [23, с. 17]. Для девочек из бедных семей доступной была женская прогимназия.

Женская прогимназия была основана 25 января 1898 г. по инициативе известной общественной деятельницы В. Г. Шредерс на базе двухклассного женского училища. В 1898 г. открылась прогимназия – трехклассное учебное заведение.

Попечительский совет занимался вопросами материального благосостояния прогимназии и бедных учениц. В попечительский совет входили Городской голова А. О. Фролков, О. З. Туганова, Н. Г. Гасумянц, Г. И. Оганов, П. Я. Попов, А. О. Семенова, И. И. Тертерова, Г. Г. Тер-Барсегова, В. Д. Шредерс. Председателем совета был почетный попечитель прогимназии Н. И. Файвишевич [10, с. 116]. В 1916 г. прогимназия была преобразована в 3-ю женскую гимназию.

В сентябре 1906 г. было открыто Владикавказское третье женское одноклассное училище. Заведующей была назначена Е. Хмаладзе – выпускница Владикавказской первой женской гимназии. Училище располагалось в арендованном помещении, имело свою библиотеку. На 1 января 1907 г. в училище обучалось 54 девочки, из них большинство были русскими – 51 человек, две осетинки и одна грузинка. Большинство учениц были из семей крестьян, нижних чинов и городских сословий, 5 девочек были из дворянских семей, 2 были иностранками [10, с. 116]. На 1 января 1914 г. в ведении Дирекции народных училищ было 35 учебных заведений, из них 25 одноклассных училищ и 10 двухклассных. Совершенно очевидно, что число училищ, подведомственных Дирекции народных училищ, значительно возросло. В 1913 г. на средства местных сельских обществ содержалось 23 училища, из них два были двухклассными. Обучалось в них 2514 человек, из них 472 девочки [9, с. 473]. В 1901 г. согласно отчету попечителя Кавказского учебного округа, на содержание женских гимназий Северного Кавказа (Ставропольскую Ольгинскую, Ставропольскую св. Александры, Владикавказскую, Екатеринодарскую, Ейскую, Новороссийскую, Пятигорскую и прогимназии Владикавказскую, Майкопскую, Дербентскую, Армавирскую) из Государственного казначейства выделялось 11900 р., на

прибавочное жалование – 3357 р.; от казачьих войск – 7820 р.; от городских обществ – 38843 р.; сбор за право учения – 106121 р.; за содержание пансионеров – 47760 р.; от почетных попечителей 760 р.; пожертвований – 4384 р. [13, с. 12]. Итак, женские гимназии, в отличие от мужских, в основном существовали на городские и другие дополнительные средства, тогда как мужские гимназии, в основном, финансировались из Государственного казначейства. На одну женскую гимназию выделялось, в среднем, 1387 р. в год, на одну мужскую гимназию – 28155 р. в год.

В конце XIX в. в России началось активное вовлечение в производство большого числа женщин. В связи с этим возникла острая потребность в получении женщинами профессионального образования. Как известно, в конце XIX – начале XX вв. в России еще не сложилась система профессионального женского обучения. Существовавшие школы и курсы были разнородны. В России они появились в 1870-х гг.

Тем не менее, в целом развитие системы женского образования способствовало росту самосознания женщин, создавало условия для их включения в общественную жизнь. На рубеже XIX–XX вв. поколение «новых» – образованных, стремящихся найти свое предназначение в обществе женщин многое сделало для дальнейшего развития женского образования в регионе.

К профессиональному образованию в то время относили и профессиональные классы и училища, в которых обучали ремеслам, а также различные курсы, для поступления на которые не было ни образовательного, ни возрастного ценза – это курсы мастериц швейного дела, кулинарные и курсы домоводства.

К первым относились учебные заведения интеллигентных профессий – медицинские, фармацевтические, телеграфные, коммерческие школы. В практике того времени такие учебные заведения называли «специальными». Ко вторым относились школы, в которых обучались ремесленному и промышленному делу, они получили названия «профессиональных».

Если в Центральной России женские профессиональные школы организовывали, начиная с 70–80 гг. XIX в., то на Северном Кавказе наибольшее число открытых специальных учебных заведений для лиц женского пола приходится на начало XX в.

Как и в Европейской части России, женские специальные и профессиональные учебные учреждения инициировались и открывались первоначально на частной и коммерческой основе. Их работу организовывали, в основном, различные благотворитель-

ные, просветительные или профессиональные общества.

Так как профессиональных высших учебных заведений в крае не было, то девушек отправляли в учебные заведения Санкт-Петербурга, Москвы, Харькова и др. В выгодном положении оказывались девушки, которые были направлены на учебу от Терского казачьего войска, являлись стипендиатками ТКВ. Согласно отчету начальника Терской области, в 1895 г. из области в высших учебных заведениях России обучалось 11 девушек, на средства Терского казачьего войска – 2, остальные за свой счет, в 1910 г. было 8 студенток, 6 из них обучались на средства войска [6, с. 103].

Эта стипендия выдавалась на определенный срок, выпускница учебного заведения должна была вернуть потраченную на нее сумму городу в течение оговоренного срока. Просительница давала расписку о том, что она обязывалась вернуть указанную сумму частями. Кроме того, она должна была предоставить сведения о доходах своей семьи и убедить городскую думу, что денег на обучение в семье действительно нет. Каждый год городская управа делала запрос на своих стипендиатов в учебные заведения, которые присылали отчеты об успехах студентов. После этого очередная сумма за учебный год направлялась стипендиатам города, которые вносили ее за обучение [1, с. 108].

С ростом школьного дела сильно возрос спрос на профессию учителя. Поэтому здесь тоже шел активный процесс увеличения числа средних учебных заведений с педагогическим уклоном. За 1900-1917 гг. здесь были открыты следующие учебные заведения с педагогическими классами: в 1905 г. во Владикавказе – 2-я женская гимназия, в 1916 г. – Владикавказское 3-х классное женское училище, которое по ходатайству В. Г. Шредерс было преобразовано в гимназию, с 8-м дополнительным педагогическим классом; в 1902 г. – Грозненская женская гимназия, Кисловодская женская прогимназия в 1905 г., Минераловодская женская гимназия – 1911 г., Кизлярская женская гимназия – 1912 г. [25, с. 218]. В 1913 г. во Владикавказе открылся учительский институт. Хотя женщины не обучались на очных отделениях этих учебных заведений, они могли сдать экзамены на базе институтов на звание учительницы Высшего начального училища по избранному предмету [24, с. 1]. С 70-х гг. XIX в. во многих женских гимназиях и епархиальных училищах Северного Кавказа открывались 8-е дополнительные педагогические классы: среди них отмечено три женские гимназии – Ставропольская Ольгинская гимназия (1876), Ставропольская женская гим-

назия св. Александры (1849) и Владикавказская женская Ольгинская гимназия (1861).

В первой и последней существовал 8-й педагогический класс, по окончании которого можно было получить звание домашней наставницы или учительницы начальных училищ [14, с. 59]. В Терской области до 1900 г. были открыты следующие учебные заведения, дававшие звания учительниц: Владикавказская Ольгинская гимназия (1861, гимназия с 1874), Пятигорская женская прогимназия (1892) [21, с. 1]. Кроме того, профессию учительницы можно было получить в трех Епархиальных женских училищах: Ставропольском (1875), Екатеринодарском (1894), и Владикавказском (1894).

Кроме указанных путей приобретения специального педагогического образования был широко распространен следующий. Помимо этого при мужских учебных заведениях создавались комитеты для производства испытаний на звание учителя (учительницы) высшего начального училища. В циркулярах попечителя Кавказского учебного округа отмечается, что в 1913 г. такие комитеты были открыты в следующих городах: Пятигорске, Армавире, Майкопе, Екатеринодаре, Новороссийске, Батуме, Эриване, Ейске, Владикавказе, Тифлисе, Ставрополе [24, с. 1]. Звание учительницы можно было получить и на специальных курсах для «учителей и учительниц», организуемых Управлением Кавказского учебного округа на базе учительских институтов и женских гимназий и других учебных заведений. Окончание этих курсов давало право преподавать в высших начальных училищах. На занятиях курсов можно было также повысить уровень знаний или получить дополнительную педагогическую специальность.

В отчете попечителя Кавказского учебного округа о проведении курсов для учителей и учительниц за 1911 г. отмечалось, что «наиболее широкое развитие получили курсы методического характера: на этих курсах учащие начальных, частью городских училищ могли обновить и углубить свои знания, преимущественно по приемам преподавания предметов из курса низших учебных заведений» [16, с. 5]. Другим, не менее престижным для женщин, образованием было медицинское. Катастрофически не хватало врачей и младшего медицинского персонала. Большим уважением пользовались различные знахари и повивальные бабки. Это объясняется малым количеством медицинских учебных заведений в Кавказском крае. В Тифлисскую и Кубанскую фельдшерские школы принимали только мужчин. В 1850 г. на рассмотрении Медицинского департамента был проект Григория Ивановича Пустырникова, казака Донского торгового общества, об учреждении в

г. Ставрополе и Новочеркасске школ для обучения повивальному искусству. Однако эти школы открыты не были.

Женское медицинское образование вообще развивалось очень медленными темпами. К 1879 г. медицинское образование женщина могла получить только в 7 пунктах. Это: женские высшие врачебные курсы в Петербурге; Школа для лекарских помощниц и фельдшерниц петербургского лазаретного комитета; Школа фельдшерниц Общины св. Георгия в Петербурге; Фельдшерский женский курс Петербургской Покровской общины; Школа фельдшерниц воспитательного дома в Санкт-Петербурге и Москве; Мариинская школа для фельдшерниц в Москве. К перечисленным заведениям можно отнести еще 24 общины сестер милосердия, причем на всем Кавказе действовала только одна – Тифлисская женская община сестер милосердия [8, с. 272]. При содействии Общества попечения о больных и раненых воинах (с 1879 г. – Общество Красного креста) в городах Северного Кавказа местными комитетами общества поднимается вопрос об открытии курсов сестер милосердия в регионе. В некоторых городах Северного Кавказа действовали курсы сестер милосердия именно во время войн: русско-турецкой 1877–1878 гг., русско-японской 1904–1905 гг. и I мировой 1915–1918 гг. Курсы сестер милосердия, как правило, организовывали при госпиталях. Теоретические и практические занятия в них вели практикующие врачи госпиталя. В 1902 г. в Пятигорске начала работу Община сестер милосердия местного отделения Красного креста. В 1907 г. в общине служило и обучалось 16 сестер и испытуемых. Сестрой-настоятельницей общины была И. Образцова [15, с. 45].

В 1916 г. в университетских городах России только в 5 женских высших учебных заведениях можно было получить высшее медицинское образование: в Петроградском женском медицинском институте; на Московских Высших женских курсах имелось медицинское отделение; Женском медицинском институте в Москве; в медицинском отделении при Высших женских курсах в Киеве; в Харьковском женском медицинском институте.

В 1914 г. в Ставрополе была создана бессословная фельдшерско-акушерская школа, с четырехлетним курсом обучения. Школа готовила «сведущих и опытных фельдшерниц и повивальных бабок I разряда». Школа пользовалась большой популярностью среди жителей Северного Кавказа. В первый год сущест-

вования было принято 50 девушек, во втором учебном году на первый курс поступила 61 ученица, в 1916/1917 уч. году было принято на первый курс 35 девушек [15, с. 45]. Среди них кабардинка Сарова. В протоколе заседания педагогического совета школы отмечалось: «Совет, признавая исключительное положение Саровой, которая, в случае окончания фельдшерской школы будет пионеркой в деле проникновения в мусульманскую среду кабардинцев медицинских знаний, единогласно постановил возбудить ходатайство о разрешении принять Сарову без предоставления документов об образовании» [3, с. 2]. Значительно охотней открывались учебные заведения «прикладного толка». В подавляющем большинстве в профессиональных женских школах и на курсах дореволюционной России женщин обучали белошвейному, вышивальному, вязальному, кружевному, портновскому и некоторым другим ремеслам, которые считались женскими профессиями.

Во второй половине XIX в. большая часть населения Северного Кавказа не пользовалась фабричной одеждой. Женщины из бедных слоев населения ткали и шили одежду для всей семьи сами. В конце XIX – начале XX вв. с развитием торговли в городах Северного Кавказа стало возможным приобрести фабричные ткани. В это время наблюдалось повышение жизненного уровня населения, многие мещане и крестьяне могли себе позволить шить вещи на заказ, в связи с чем стала востребованной профессия швеи. Поэтому в конце XIX в. получили широкое распространение учебные мастерские, готовящие швей, модисток и портных.

Таким образом, за короткий срок, светские учебные заведения не только вытеснили церковно-приходские школы, но и значительно продвинулись в своем развитии. Это стало возможным благодаря усилиям северо-кавказского просветительства, особенно учителям.

Проанализировав различные формы проявления социальной активности женщин Северного Кавказа, мы пришли к следующему выводу. Возможность общественного участия женщин своим появлением обязана, прежде всего, социально-экономическим условиям, создавшимся в то время в России. Благодаря ускорявшимся темпам экономического развития женщины были востребованы во многих отраслях экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аппоева Л. М. Становление и развитие женского образования в терской области: дис. ... канд. ист. наук. Владикавказ, 2008.
2. Гагулаева А. А. Проблема женской эмансипации в осетинской общественной мысли: дис. ... канд. ист. наук. Владикавказ, 2011.

3. ГАСК. Ф. 311. Оп. 1. Д. 394. Л. 2.
4. Гагагова Л. С. Правительственная политика и народное образование на Кавказе в XIX веке. М., 1993. С. 59.
5. Город Моздок. Исторический очерк. Владикавказ, 1995. С. 93.
6. Бесолова А. А. Терское казачье войско: благотворительная деятельность и общественное признание (вторая половина XIX в. – 1918 г.). Владикавказ, 2008. С. 103.
7. Владикавказские епархиальные ведомости. 1907. С. 331
8. Ильинский П. А. Русская женщина в войну 1877–1878. СПб., 1879. С. 272.
9. История Северо-Осетинской АССР: с древнейших времен до наших дней. В 2-х т.- Изд. 2-е. Орджоникидзе, Т. 1. 1987. С. 473.
10. Канукова З. В. Старый Владикавказ. Владикавказ, 2000. С. 116.
11. Лаурсон А. И. Частные учебные заведения ведомства Министерства Народного просвещения. Сборник распоряжений и узаконений. СПб., 1912. С. 13.
12. Отчет о состоянии учебных заведений Кавказского учебного округа за 1901 г. Тифлис, 1902. С. 12.
13. Отчет начальника Терской области за 1896. Владикавказ, 1897.
14. Отчет попечителя Кавказского учебного округа о состоянии учебных заведений за 1882 г. Тифлис, 1883. С. 59.
15. Отчет Пятигорского местного управления Российского общества Красного креста за 1907 г. Пятигорск, 1908. С. 45.
16. Сборник отчетов о курсах для учителей и учительниц за 1911 г. Тифлис, 1912. С. 5.
17. Статьи неофициальной части «Терских ведомостей» 1874. С 528–534.
18. ЦГА КБР. Ф. 6. Оп.1. Д. 846. Л. 46.
19. ЦГА РСО – А. Ф. 11. Оп. 62. Д. 308. Л. 22.
20. ЦГА РСО – А. Ф. 12. Оп. 7. Д. 247. Л. 1-5.
21. ЦГА РСО – А. Ф. 123. Оп. 1. Д. 218. Л. 1.
22. ЦГА РСО – А. Ф. 123. Оп. 1. Д. 257. Л. 13-38.
23. ЦГА РСО – А. Ф. 123. Оп. 1. Д. 452. Л. 17.
24. ЦГА РСО – А. Ф. 137. Оп. 1. Д. 6. Л. 1.
25. Шевчук В. В. Нальчикская женская школа и гимназия (1860–1921 гг.). // Славянские чтения в Кабардино-Балкарии. Материалы научно-практической конференции. Нальчик, 2004. С. 245.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент М. Б. Ворошилова.

УДК 372.881.1(653)(4-15)
ББК 4403(4)4

ГСНТИ 16.01.09

Код ВАК 10.02.19

Комаров Денис Сергеевич,

аспирант кафедры теории и методологии профессионального образования, Тульский государственный университет; 300012, г. Тула, пр. Ленина, 92; e-mail: Denkom87@mail.ru.

Ранних Виктор Николаевич,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методологии профессионального образования, Тульский государственный университет; 300012, г. Тула, пр. Ленина, 92; e-mail:

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНИЕ ВЕКА В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: латинский язык; Средние века; схоластика; грамматика; филология.

АННОТАЦИЯ. Проведен анализ существовавших в Средние века принципов обучения иностранному языку через общеевропейский латинский. Приведены основные школы и педагоги. Обозначены рамки их деятельности и результаты.

Komarov Denis Sergeevich,

Post-graduate Student of Department of Theory and Methodology of Higher Education, Tula State University, Tula, Russia.

Rannikh Viktor Nikolayevich,

Candidate of Pedagogy, Professor of Department of Theory and Methodology of Higher Education, Tula State University, Tula, Russia.

FORMATION OF BASIC EDUCATIONAL PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN WESTERN EUROPEAN MEDIEVAL SCHOOLS

KEY WORDS: Latin language; Middle Ages; scholastic studies; grammar, philology.

ABSTRACT. The article analyzes basic educational principles of teaching foreign languages in European Middle Ages schools through widely known Latin. It deals with the most known schools and tutors, defines the framework of their educational practice and its results.

Вопрос изучения иностранных языков был важным аспектом человеческой деятельности на протяжении всего существования цивилизации.

Систематическое изучение языков соседних стран началось еще в гимназиях Древней Греции и Римской Республики, а потом и Империи, но более глубокое разделение образовательных моделей произошло именно в Средние века. Одним из основоположников педагогики стал Рабан Мавр, основатель монастырской школы в Фульде (современный Гессен). Там, в начале IX века, сложилась целая научная школа, связанная с изучением немецкого, латинского и греческого языков. При этом система, разработанная Мавром, отличалась от той, которую применяли в грамматических школах, когда большая часть учеников, не понимая, о чем они говорят, просто учили целые предложения, тексты и правила их употребления в той или иной ситуации. По сути своей они занимались просто заучиванием фонетического ряда без какой-либо смысловой нагрузки. Рабан Мавр ввел в учение языка методологию исследования и необходимость изучения грамматики и «красоты словосложения».

Образовательные центры из монастырей и ибителей после Реформации переместились в протестантских странах в университеты и гимназии. Там филология вписыв-

ается в тривиум и квадриум, хотя в ведущих университетах филология вошла в перечень гуманитарных наук, необходимых к изучению, еще в середине XIII века. Изучение языков происходит, как и впервые десятилетия становления филологии, через триумвират – грамматика, фонетика и словообразование, которые открывали ключ не только к вербальным навыкам, но и к навыкам «благозвучной речи и правильного словосложения». Можно сказать, что именно в раннее Новое время и появляется блоковая система изучения иностранных языков, когда материал слушателям за академический час подается порционно, смешивая уже пройденный и новый. Причем пропорция устанавливается преподавателем индивидуально, относительно способностей слушателей и их восприимчивости к новой информации. Стоит заметить, что именно в этот период времени филологи начинают работать с выборками, а именно – с большими аудиториями учащихся, где проще проследить многие закономерности усвоения знаний и долгосрочной памяти, нежели в маленьких аудиториях грамматических школ или монастырских курсов. Ученые тех лет поняли, что с чем большим количеством испытуемых они могут работать, тем больше социальных, антропологических, культурологических, лингвистических и педагогических особенностей они смогут ус-

тановить. Так как эти особенности связаны и напрямую влияют на успеваемость учащихся, их исследование способствовало становлению методологии образования, как самостоятельной науки, выделившейся из статистики и нумерологии в XVII веке. Можно сказать, что в процессе развития филологии, она прошла достаточно большой путь от грамматических школ, до университетских кабинетов, где было возможно проследить развитие и становление языка.

Развитие языка шло в ногу с развитием литературы и научной мысли на родном языке. К середине XVIII века сложились филологические европейские школы, которые по-разному подходили к проблематике развития национальных языков. К этому моменту особую роль как пособия стала играть так называемая «Грамматика Пор-Рояль». Хотя она была составлена несколько раньше, истинную ее ценность смогли понять в XVIII веке.

Первые шаги в изучении иностранных языков были проделаны в стенах грамматических школ и интеллектуальных кругов Аахена во времена Каролингского Возрождения, когда Император Священной Римской Империи Карл Великий собрал под одними стенами лучших книжников и грамматиков того времени, таких как Алкуин, Энхард и другие. Без Каролингского Возрождения не были бы возможны все те систематические работы с европейскими языками, которые проделывали языковеды и книжники последующих времен. Благодаря Фульберту Шартрскому появляется гуманитарное знание как таковое. Основанная им школа не отходила от принципа «семи сводных искусств», но делала большой упор на изучение французского, немецкого, латыни, греческого и древнееврейского, как языка Ветхого Завета и пророков. Фульберт понял, что изучение языка невозможно в отрыве от познания истории и культуры тех народов, языки которых изучались в его школе, поэтому история и культурологи стали теми важными дополнениями, которыми они являются и по сегодняшний день при изучении курса языкознания. При этом не стоит забывать, что основная часть науки в те времена находилась в рамках концепции теософии, что давало дополнительный повод для изучения латинского и греческого языков, на которых писали Отцы Церкви как в Европе, так и в Византии, труды которых до Третьего Вселенского Собора 1055 года почитались и изучались как в Риме, так и в Константинополе. Надо заметить, что языкознание развивается в Средние века совместно с книжностью [3, 5, 7].

В те времена начали появляться первые образовательные словари – латинско-немецкие и латинско-французские. Словари служили помощниками как толмачам, искусство которых начало активно развиваться в период становления Европы после периода Римской Империи, так и в образовательных центрах, где они использовались как глоссарии для изучения новых слов, их заучивания и выработки навыков работы с ним. Тогда же в Шартрской школе складывается комплексная работа по изучению иностранных языков – это работа со словарем, заучивание новых слов наизусть, разбор трудов грамматиков тех лет, уроки риторики и схоластики, как неотъемлемой части учености тех лет.

Так же стоит обратить свое внимание на такого средневекового философа, теолога, филолога и педагога, как Винсента из Бове. Он автор не только «Великого зеркала» – теософского и назидательного труда, но и автор многих трактатов по педагогике и обучению юношества не только в грамматических школах, но и в монастырях и университетах. В отличие от грамматических школ, обучение в обителях позволяло полностью окунуться в структуру языка, понять все необходимые моменты и самые тяжелые части теории и практики, на которых стоит заострить свое внимание, чтобы учащийся по-настоящему овладел языком, а не просто точно воспроизводил звуки, не понимая их значения и формы образования.

Почти все теософы Средневековья были в той или иной мере филологами, так как им приходилось работать с разрозненными текстами и писать на не родном для всех языке – латинском. Для написания трактатов и работ были необходимы превосходные знания грамматики и словообразования, чтобы текст нес не только смысловую, но и эстетическую нагрузку. Экзархам приходилось разрабатывать собственные системы изучения и освоения языка, строить параллели с родным или уже знакомыми европейскими языками и с помощью ассоциативных элементов вырабатывать навыки чтения и говорения, а так же запоминания слов и устойчивых выражений, которые были необходимы не только для письма, но и для общения [1, 2, 4].

Стоит заметить, что обучение любому национальному языку в те времена происходило через латынь. Точнее латынь была первоисточником и главным инструментарием к национальному языку. Любой ученик начинал сначала изучать латинский язык, а только потом переходил к изучению национального.

В Англии, начиная с 1066 года, т. е. с момента захвата острова Вильгельмом За-

воевателем и его свитой, английский язык получил статус разговорного. Все важные документы писались или на латыни или на норманнском варианте французского языка. Становление английского как национального языка произошло во времена правления второго короля династии Тюдоров, Генриха VIII, который из-за нежелания Папы развести его с Екатериной Арагонской начал в стране реформацию. Со второй трети XVI века язык начинает расти и развиваться. Находятся порядки восемьсот лет под давлением теософии. Английский почти не развивался, но с началом реформации язык испытал культурный взрыв. В языке появляется множество специальных слов, пришедших в него из латинского языка. Вообще изучение любого языка через латинский язык и сопоставление грамматики и лексических норм с ним как с эталоном являлось отличительной чертой Средневековья и раннего Нового времени [3, 9, 10].

Для становления английского языка величайшую работу проделали великие писатели Нового Времени – Вильям Шекспир и Джон Мильтон. Они обогатили язык, сделали его подвижным и гибким, так что английский превзошел латынь по благозвучию и сложности словосложения, что до этого было невозможно ввиду бедности языковых конструкций и отсутствия какого-либо систематического изучения родного языка. В тот же период выходят первые обзорные и систематические труды по грамматике английского языка. Это был период рождения национальных языков как литературных языков, которые почти тысячу лет находились в тени своего схоластического собрата. При этом нельзя сказать, что латинский как язык прекратил свое развитие, он до сих пор остается языком Римской Католической Церкви, от части медицины и права. Он продолжал развиваться, только уже в качестве языка схоластики, хотя влияние его на науку чувствовалось вплоть до XIX века.

При этом изучение национальных языков начало развиваться до этого невиданными темпами. В национальных языках стали выделяться особенности, изучение которых отличалось от языков той же группы. В Европе наравне с итальянским и французским начали изучаться немецкий и английский языки. До этого не столь популярные, при возникновении национальных государств они стали необходимым элементом общения. При этом филологи раннего

Нового времени сразу же заметили проникновение латинизмом и элементов и слов французского языка в английский и немецкий языки. Обучение языку больше не велось с помощью грамматических школ, точнее их эффективность и правильность преподнесения материалов в них через простое заучивание звукового ряда была поставлена под большое сомнение.

Можно утверждать, что и монастыри, и грамматические школы, по сути своей, существовавшие отдельно друг от друга, заложили основы современного изучения иностранных языков и работы с систематически упорядоченными знаниями как таковыми. Средневековый этап развития гуманитарного знания был наиболее плодотворен именно в эпоху монастырских школ, так как чрезвычайная концентрация образованности делала возможным появление таких ученых разного профиля, как Альберт Великий, Бонавертура и других. Стоит сказать, что современному образованию как таковому и, в частности, высшей школе есть чему поучиться у Отцов Церкви прошлого, которые заложили строгую градацию и подходы к усвоению дисциплин, каждая из которых дополняет уже полученное ранее знание.

В виду реформы всей системы образования в Российской Федерации опыт почти тысячелетней давности не утратил свою актуальность, а наоборот, требует внимательнейшего рассмотрения с точки зрения не только гуманитарного, но и общенаучного знания, которое требует систематизации и упорядоченности на всем своем пути: от школьного образования и до получения научных степеней в вузах.

Значение средневекового образования не просто в исторической статистике, оно в самой методологии учебного процесса и передачи знаний от учителя своим ученикам. Оно зачастую внешне достаточно отличается от того, к чему привыкли современные студенты, однако, свои основы оно получило в раннее Средневековье, когда систематическое образование делало первые шаги и уходило от античного представления о последнем. Именно применение моделей, которые зарекомендовали себя в прошлом, может стать основой модернизации высшей школы, которая бы позволила более грамотно подходить к компоновке учебного плана и выбору смежных дисциплин в течение года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даниленко В. П. Общее языкознание и история языковедения : курс лекций. М. : Наука.
2. Ольховиков Б. А. Общая теория языка. Античность – XX век. М. : Академия, 2007.
3. Подласый И. П. Педагогика. В 2 томах. М. : Владос, 1999.
4. Рождественский Ю. В., Блинов А. В. Введение в языкознание. М. : Академия, 2005.

5. Реформаторский А. А. Введение в языковедение. М. : Просвещение, 1967.
6. Сулов И. П. История языкознания. М. : АСТ, 2006.
7. Хейзинга Йохан. Осень Средневековья. СПб. : изд-во Ивана Лимбаха. 2011.
8. Шафф Филипп, Шафф Девид. История христианской церкви. Том 6. Средневековое христианство. 1294-1517 г. по Р. Х. СПб. : Библия для всех, 2011.
9. Шафф Филипп, Шафф Девид. История христианской церкви. Том 7. Современное христианство. Реформация в Германии. СПб. : Библия для всех, 2009.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор В. М. Петровичев.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.3
ББК 4447.043

ГСНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01; 19.00.05

Величко Елена Владимировна,

аспирантка Уральского государственного педагогического университета, Институт психологии; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elena1801.85@rambler.ru.

Минюрова Светлана Алигарьевна,

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: http://fps.uspu.ru.

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР И РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъектность; компетентность; профессиональная компетентность; студенты колледжа; будущие специалисты.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается значение субъектности как фактора и ресурса формирования профессиональной компетентности студентов колледжа. Выявляется психологический смысл понятий «субъектность», «компетентность», «профессиональная компетентность» будущих специалистов среднего звена. Приведен механизм актуализации субъектности в процессе формирования профессиональной компетентности студентов колледжа.

Velichko Elena Vladimirovna,

Post-graduate Student, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Minurova Svetlana Aligarievna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SUBJECTIVITY AS A SYSTEM FORMING FACTOR AND A RESOURCE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF COLLEGE STUDENTS

KEY WORDS: subjectivity; competence; professional competence; college students; future professionals.

ABSTRACT. The article explains the importance of subjectivity as a major factor and a resource of formation of professional competence of students as future specialists during their college years. It reveals the psychological meaning of "subjectivity", "competence" and "professional competence" of the future mid-level professionals, is a mechanism of actualization of subjectivity in the process of formation of professional competence of college students.

Овладевая каким-либо способом профессиональной деятельности, студент в образовательной среде учреждений СПО получает опыт интеграции различных результатов образования и постановки профессиональной цели, а набор осваиваемых способов профессиональной деятельности должен быть социально востребованным и позволять студенту оказываться адекватным социопрофессиональным ситуациям. Таким образом, профессиональный и социальный компоненты общей компетентности будущего специалиста среднего звена являются предметом запроса работодателей (и других заказчиков) и может корректироваться в связи с изменением социально-экономической ситуации в стране.

Исследования компетентности имеют богатую традицию в отечественной и зарубежной психологической науке.

Понятие «компетентность» происходит от латинского слова *competens* и означает «знающий», «осведомленный в определен-

ной области». Быть компетентным – значит, уметь мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт. На основании данных трактовок «компетентный» («принадлежащий», «соответствующий», «способный») – это знающий, сведущий в определенной области специалист, имеющий право, используя свои знания, делать или решать что-либо, судить о чем-либо [11, с. 42]. В определении понятия «компетентность» можно выделить два уровня:

– юридически закрепленный круг полномочий организации или должностного лица;

– профессионализм, обуславливающий авторитет специалиста в той или иной области познания или деятельности, зависящий от личностных характеристик человека, его знаний, умений, навыков, как специальных, так и общих [12, с. 42].

Компетентность означает систему интеллектуального, психологического, морального и деятельного (функционального)

состояний специалиста, отражающих уровень приобретенных знаний, навыков, опыта, информационной насыщенности и других свойств в широкой сфере профессиональной деятельности.

То есть общая компетентность многофункциональна, надпредметна и многомерна, основывается на индивидуальных свойствах личности (студента) и проявляются в определенных способах поведения, которые опираются на его психологические качества, включают широкий профессионально-практический контекст с высокой степенью универсальности.

Многофункциональность и многопредметность общей компетентности реализуется через ее видовую структуру. Видовая структура общей компетентности человека включает в себя профессионально-ориентированные компетентности (общую и специальную) и социально-ориентированные компетентности (общая и специальная социально-психологическая) [9, с. 18].

С точки зрения О. И. Дубровиной, общая профессиональная компетентность – это результат взаимодействия «неосознаваемой профессиональной компетентности» (или опыта, представленного интериоризированными, ставшими автоматическими элементами деятельности) и профессионально ориентированной субъектности [2, с. 9].

Как считает ряд авторов, субъектность – это качество, приобретаемое субъектом, если он занимает активную позицию в процессе деятельности.

Субъект – (от лат. *subjectus* лежащий в основе) индивид, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности [3, с. 44].

Субъектность [лат. *subjectum* – подлежащее] – свойство индивида быть субъектом активности. Применительно к человеку, «быть субъектом» – значит, быть носителем идеи Я, а это, в свою очередь, означает, что человек мыслит, воспринимает, переживает и осуществляет себя в качестве причины самого, то есть обнаруживает себя как *causa sui* [5, с. 22]. Субъектность человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании как тенденции к самовоспроизводству. Из этого, прежде всего, следует, что: субъектность необходимым образом выступает в актах целеполагания (воспроизводство предполагает наличие постоянно обновляющегося «образа-эталона», направляющего процесс воссоздания сущего); далее, что субъектность подразумевает свободу (в конечном счете, именно сам индивид, а не кто-то другой «за него», осуществляет воспроизводство, направляет этот процесс и указывает на его завершение), наконец, что субъектность

немыслима вне развития (индивиду приходится действовать в сложной, непредсказуемой, изменчивой среде и по этой причине воспроизводству подлежат новые, обогатившиеся на предшествующем шаге, способы воспроизводства). Человек обнаруживает перед собой свою субъектность, подвергая испытаниям способность быть причиной себя, что образует основу активной неадаптивности.

Согласно С. Л. Рубинштейну, субъектность – это «способность производить изменения в мире и в человеке, обретая при этом новое качество, т. е. изменяясь. Субъектность... утверждает деятельную и разумную активность человека по отношению к себе и миру и раскрывает самому человеку сущность человеческого способа бытия» [1, с. 234].

Развивая представления С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульханова-Славская в качестве критерия субъекта выделяет способность разрешать противоречия; без этой способности личность не становится субъектом или утрачивает его статус. Субъект, по определению К. А. Абульхановой, есть гармоничная, самореализующаяся личность, достигшая вершины в своем развитии [1, с. 239].

А. В. Брушлинским даются определения субъектного и субъектности. Субъектное понимается как «принадлежащее субъекту», а субъектность – как «системная целостность всех сложнейших и противоречивых качеств субъекта, в первую очередь, психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [2, с. 110].

Субъектность заключается в процессах самореализации, самоутверждения, самоактуализации и других «само», которые в условиях дополнительного образования протекают посредством самопознания обучающегося, осознания себя, своих особенностей и возможностей; разнообразной деятельности и самодеятельности, самооценки, самоорганизации, рефлексии. Определенно установлено, что в жизни субъектность в разной степени обнаруживает себя через «самоактуализацию» людей и через их «самореализацию» в различных сферах практики [5, с. 19].

В самореализации заключается принципиальное отличие субъектного уровня человеческих проявлений от проявлений биологического (индивидуального), социального, личного и индивидуального уровней. При высокой самореализации высоки мотивация достижений и саморазвития, креативность, умение распознавать, генерировать и внедрять новые идеи, активная жизненная позиция.

Чем у личности выше уровень субъектности, тем меньше разрыв между актуальным и желаемым уровнями субъектности,

иными словами, он более достижим, находится в зоне ближайшего развития, оценивается адекватно, и тем с большей вероятностью при наличии в ретроспекции положительного эмоционального опыта самоизменений он будет готов чаще совершать субъектные самоизменения, т. е. использовать стратегию саморазвития на жизненном пути [13, с. 45]. При низком уровне самореализации высока выраженность жизненных трудностей.

Основным критерием, свидетельствующим о сформированности субъектной позиции личности, является умение последней совершать выбор, признаваемый желательным в данном сообществе, в том числе и в профессиональном [4, с. 27].

Онтогенез субъектности предусматривает поэтапную самореализацию в профессиональной сфере посредством профессионального самоопределения, трудоустройства, профессионального становления и профессионального роста. По мере самореализации в различных сферах жизни растет вовлеченность личности в профессиональную среду, которую можно определить как профессиональное «вращение». Объективно растут результаты профессиональной деятельности, субъективно растет удовлетворенность происходящим, в том числе и собой. Единство того и другого обозначают термином «профессиональная компетентность» [8, с. 52].

В контексте формирования субъектного профессионального пространства у будущих специалистов среднего звена субъектность как фактор является высшим уровнем развития личности студента колледжа, проявляющаяся в активной профессиональной и индивидуально-личностной трансформации в соответствии с собственными социально-жизненными и профессиональными намерениями.

При развитии субъектности будущего специалиста образовательная среда учреждения среднего профессионального образования должна быть ориентирована на развитие именно этих признаков, так как субъектность будущего специалиста среднего

звена связана с личностной способностью студента колледжа трансформировать социально-жизненную и профессиональную деятельность в практико-ориентированный предмет совершенствования.

Субъектность студента колледжа – это состояние личностного и профессионального развития, выражающееся в его способности успешно адаптироваться в постоянно изменяющейся образовательной, социокультурной ситуации, его потребности в проявлении активности, самостоятельности в организации взаимодействия с преподавателем, продуктивного взаимодействия в образовательной среде колледжа, в осознании студентом ответственности за создание условий своего профессионального развития. Таким образом, субъектность студента как ресурс профессиональной компетентности связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое образование, процесс профессионального становления в профессиональную компетентность будущего специалиста. Субъектность как ресурс профессиональной компетентности раскрывается в профессиональной активности будущего специалиста, которая формируется в условиях преодоления препятствий различного рода, как в образовательной среде колледжа, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

С нашей точки зрения, профессиональная компетентность – это интегративное качество личности будущего специалиста, объединяющее профессиональные знания, навыки и умения, профессионально значимые качества личности и психофизиологические возможности самостоятельного использования всего этого в профессиональной деятельности.

Структура субъектности будущих специалистов среднего звена как системообразующего фактора профессиональной компетентности состоит из пяти компонентов: профессиональной свободы, профессиональной ответственности, рефлексии профессионального выбора, профессионального самоконтроля.

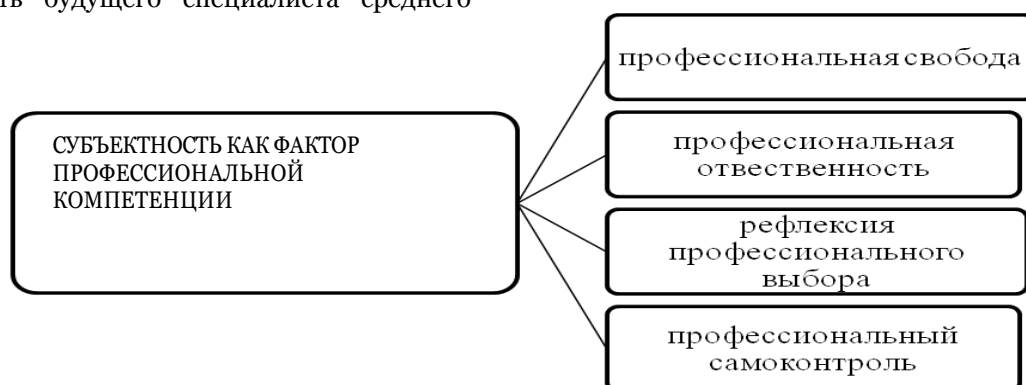


Рисунок 1. Структура субъектности как фактора профессиональной компетентности

Степень профессиональной свободы будущего специалиста среднего звена связана с проектированием профессиональной деятельности в образовательной среде колледжа, способностью осмысленно осуществлять профессиональную деятельность и применять на практике полученные в колледже профессиональные знания, опыт и навыки.

Специфика профессиональной ответственности будущих специалистов среднего звена связана с мысленным (не всегда ясно осознаваемым) выделением определенного профессионального пространства, границы которого определяют субъективную зону их личной профессиональной ответственности.

Процесс осознанного профессионального выбора стимулирует самопознание, ответственность за достигнутый профессиональный результат, личную причастность к профессиональным обстоятельствам через определение как своих профессиональных целей, так и способов их достижения.

Способность к рефлексии профессионального выбора как к факту осознания собственной профессиональной деятельности входит в структуру субъектности студентов колледжа как будущих специалистов среднего звена и проявляется в самообладании и самоконтроле в процессе профессиональной деятельности.

Субъектность студентов как будущих специалистов реализуется через весь индивидуально-личностный потенциал, включая потенциал профессионального мышления, профессиональной памяти. Кроме этого, способность к рефлексии выступает как средство самопознания.

К признакам субъектности студентов колледжа как будущих специалистов среднего звена относим:

- самоорганизацию, саморазвитие и самореализацию – способность к независимым действиям, решениям, проявлению собственной инициативы в выборе целей и способов их достижения; готовность и способность совершать какие-либо действия собственными силами; в самореализации заключается принципиальное отличие субъектного уровня человеческих проявлений как профессионала от проявлений биологического (индивидуального), социального, личного и индивидуального уровней;

- самоактуализацию – стремление человека выйти за собственные пределы, расширить сферу своей деятельности и общения, действовать за границами требований и ситуации, ролевых предписаний, предпочтений;

- готовность к осознанному профессиональному выбору;

- способность к осознанию ответственности за результаты своей профессиональной деятельности;

- потребность в личной причастности к профессиональной деятельности.

Осознание противоречий своего профессионального развития, их устранение, обеспечение баланса и гармонии между необходимыми и полученными профессиональными знаниями, навыками, опытом, постоянная настроенность на саморазвитие и самообновление, стремление к самореализации и творческому созиданию, интеграция своего профессионального пути, структурирование и упорядочивание своего профессионально опыта и опыта других также относятся к признакам субъектности.

Субъектность будущих специалистов среднего звена – это профессионально ориентированная интегральная личностная характеристика студентов колледжа, проецируемая на социально-жизненную и профессиональную деятельность личности, обогащающая профессиональное общение профессионалов, обеспечивающая на практике взаимодействие и интеграцию всех на основе партнерства [6, с. 19].

Субъектность характеризуется интенсивной включенностью в деятельность, стремлением к самоэффективности, наличием самоконтроля, самокоррекции, владением приемами произвольной саморегуляции.

Таким образом, субъектность студента колледжа как фактор влияет на профессиональное самоопределение, самоорганизацию, направленность на самосовершенствование и саморазвитие, что в свою очередь, является ресурсом для формирования профессиональной компетентности.

Формируемая субъектность студента как будущего специалиста является залогом его успешной учебно-профессиональной деятельности и обеспечивает целостность процесса его профессионально-личностного становления [4, с. 12].

Механизм становления профессиональной компетентности будущих специалистов среднего звена предусматривает актуализацию положительной субъектности [7, с. 19].

Субъектность, приемлемая для профессионального сообщества, в рамках шкалы профессиональных ценностей является субъектностью положительной.

Актуализация положительной субъектности как фактора и ресурса профессиональной компетентности будущих специалистов предусматривает процесс актуализации субъектогенеза посредством реализации: психологических условий, которые становятся предпосылками усиления у студентов колледжа самоорганизации, саморазвития и самоактуализации; программ проблематизации профессиональных навыков и опыта, ситуативному практико-

ориентированному моделированию профессиональных проблем и их решений, моделированию форм профессиональной деятельности.

Актуализация субъектности как фактора и ресурса профессиональной компетентности реализуется через стратегии развития профессиональной компетентности студентов колледжа: конструктивную, нормативную, ситуативную и деструктивную, которые характеризуются определенными уровнем, динамикой профессиональной компетентности (количественная характеристика)

и личностно-профессиональными особенностями будущих специалистов среднего звена (качественная характеристика).

Таким образом, субъектность является фактором и личностным ресурсом, опосредующим формирование профессиональной компетентности будущего специалиста среднего звена, интегрирующим профессиональные способности студентов колледжа и обеспечивающим возможность выполнения ими профессиональной деятельности на высоком уровне качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов В. С. Фундаментальные идеи С. Л. Рубинштейна в современных исследованиях самосознания и Я-концепции субъекта // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / под ред. К. А. Абульхановой, С. В. Тихомировой. М. : ИПРАН, 2011. С. 234–246.
2. Брушлинский А. В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем // Вопросы психологии. 1999. №5. С. 110–121.
3. Дубровина О. И.. Психологические основы профессиональной и социальной компетентностей : дис. ... канд. психол. наук. Тюмень, 2009.
4. Кашкурцева А. П. Психологические аспекты субъектности личности // Теоретические и прикладные проблемы психологии личности : сборник статей III международной научно-практической конференции. Пенза : Приволжский Дом знаний, 2008. С. 27–28.
5. Кимберг А. Н. Субъект, субъектность и связанные с ними феномены // Личность и бытие: субъектный подход (к 80-летию со дня рождения А. В. Брушлинского): мат. VI Всероссийской науч.-практ. конф. Краснодар, 25–26 октября 2013. С. 17–22.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

6. Данилова О. В., Зиннатуллина Н. Д., Тимербаева, Г. Р. Формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов посредством междисциплинарной интеграции. М., май 2014. URL: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1108>.
7. Ефимова Ю. В. Принципы стимулирования саморазвития информационно-коммуникационной компетентности студентов в процессе обучения в вузе // Фундаментальные исследования. М., 2014. URL: www.rae.ru.
8. Еремеев Б. А. Психологическая структура одного взгляда на подготовку социальных работников // Исследование и проектирование в социальной работе: теория и практика : материалы VI заочной Международной научно-практической конференции. Омск : Ом. гос. ун-т, 2012. С. 52–72. URL: <http://www.omsu.ru/page.php?id=3954>.
9. Ильязова М. Д., Туленбергенова Д. Ю. Инвариантная структура социально-психологической компетентности субъекта деятельности // Современные наукоемкие технологии. М., 2009. URL: www.rae.ru.
10. Зайцева И. В. Педагогические аспекты развития профессиональной субъектности будущего инженера. М., 2014. URL: <http://econf.rae.ru/pdf/2010/04/zaitseva.pdf>.
11. Серёжникова Р. К. Становление субъектности студента в процессе профессиональной подготовки как актуализация его творческого потенциала. М., 2012. URL: <http://library.ua>.
12. Токарева О. О. Временная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего бакалавра гуманитарных специальностей. М., 2012. URL: <http://sociosphera.com/conference/2012>.
13. Щукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2014. Т. 11. № 2. С. 7–22/http://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315715/Shukina_11-02pp7-22.pdf.

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

Воробьева Марина Анатольевна,

канд. психол. наук, доцент, кафедра акмеологии и психологии управления института кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vorobyeva_marina@mail.ru.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ И ЕЕ ПРОФИЛАКТИКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: искажения; дезадаптация; деструкции; деформации; профессиональная деятельность; педагогический коллектив; профилактика профессиональной деформации.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены проблемы профессии «человек-человек», классификация этих проблем и причины профессиональных деформаций. Представлены мероприятия по профилактике профессиональных деформаций специалистов.

Vorobieva Marina Anatolievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Staff Development and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PROFESSIONAL DISADAPTATION OF SPECIALISTS AND ITS PREVENTION

KEY WORDS: distortion; disadaptation; destruction; deformation; professional activities; teaching staff; prevention of occupational strain.

ABSTRACT. The article deals with the problems of the teaching profession, involving close interaction between people, the classification of these problems and the reasons of professional disadaptation. Measures for the prevention of professional disadaptation of specialists are presented in the article.

Большую часть жизни человек трудится, профессиональная деятельность у многих начинается сразу после школы, у некоторых позже. Затем в среднем треть суток мы проводим на работе, поэтому она значительно влияет на нашу жизнь. Мы можем осознанно или неосознанно переносить наши рабочие привычки, манеру поведения и общения с другими людьми, определенные стереотипы и даже стиль мышления в нашу личную жизнь.

Обсуждение проблем людей в профессиональной деятельности, определенные искажения в их поведении начались еще в конце XIX в., уже тогда видны были эти изменения, но не было еще научных исследований в этой области знаний.

После ряд исследований в сфере «человек – человек», т. к. в этой сфере деятельности эти изменения выразились наиболее ярко, известный социолог начала XX в. Питирим Сорокин вывел новый термин, который стал выражением этих искажений – «профессиональная деформация» [3].

Постепенно появлялись исследования, которые ставили своей целью выявить причины появления этого феномена. Началом выявления этого явления послужила статья в 1936 г. молодого исследователя Ганса Селье, состоящая всего из 74 строк, но сильно поразившая науку. Статья называлась «Синдром, вызываемый разными поврежденными агентами», с этих строк, стало понятно, что существуют ряд факторов и причин, которые вызывают такое поведение людей, напряжение и неустойчивое состояние психики. Нарастающее напряжение ве-

дет к неадекватному, избирательному реагированию на происходящее. Например, деловое общение во многом становится зависимым от того, с каким настроением человек пришел на работу. В меньшей степени оно определяется рабочими задачами. Появляются обиды на коллег. Человек начинает ощущать себя жертвой. Любые мелочи буквально выводят из себя.

Позже выделили различные состояния человека, которые проявлялись неадекватно на рабочем месте, но базовым назвали стресс. Самым первым был изучен физиологический стресс, который проявлялся быстрее, т. к. он был визуально ощутим (человек краснел, бледнел, выполнял неадекватные действия телом и т. д.), все это выражалось в эмоциях, так был изучен эмоциональный стресс, затем были искажения когнитивные (проблемы внимания, памяти, мышления), они отражали целостное состояние личности человека. Более поздним был изучен информационный стресс. Не умение работать с информацией в современном мире приводит к истощению всех сфер личности человека. На сегодняшний день в связи с большими объемами информации, с различными видами коммуникаций – самый распространенный, вызывающий профессиональные деформации – это информационный стресс [6].

Одна из самых распространенных причин таких стрессов – организационные недостатки. К ним относятся, прежде всего, высокая рабочая нагрузка и при этом дефицит времени для выполнения работы. Отсутствие поддержки со стороны коллег и

начальства. Недостаточное вознаграждение за работу – как материальное, так и непризнание важности выполняемой работы коллективом. Противоречивые требования к сотруднику. Постоянная угроза штрафных санкций, однообразная деятельность, отсутствие выходных дней и отпусков. Многие исследования и наблюдения за деятельностью людей в профессиональной сфере подтверждают тот факт, что многочисленные коммуникации, с которыми сталкивается человек в процессе деятельности, не всегда имеют положительный результат как в общении (люди не умеют общаться), так и в продукте взаимодействия (не всегда достигают цели).

Взаимодействуя друг с другом, люди обмениваются различными эмоциями, которые не всегда положительные. Сдерживаясь, они накапливают их внутри себя на протяжении трудового дня, эти эмоции напрягают психику человека (это первая стадия по Г. Селье – напряжение), затем эмоциям нужен выход (по теории З. Фрейда), но не всегда люди могут это сделать правильно, появляется следующая стадия стресса – сопротивление. На этой стадии люди проявляют себя по-разному: кто начинает повышать голос (например, учителя на детей или выискивать ошибки в работах учеников), кто начинает обвинять другого, аргументируя ситуациями или непроверенными фактами прошлых лет, кто ищет недостатки в людях, чтобы унижить или оскорбить при общении. Все эти проявления можно наблюдать в разных отрезках жизненного пути человека, как у молодых специалистов, так и у профессионалов. Модели такого поведения формируют привычки людей, накладывают на них стереотипы, выражают индивидуальный тип деятельности, которые проявляются в профессиональной деятельности человека отрицательно и искажают личность в целом [4].

Симптомы стресса обнаруживаются во всех сферах психики: эмоциональной, когнитивной, мотивационной и поведенческой. В связи с испытываемым стрессом у людей появляется тревога, сопротивление и, конечно, истощение – а это в чистом виде – профессиональная деформация!

На протяжении всей жизни труд помогает человеку стать разумным, образованным, культурным, но ряд исследований подтверждают тот факт, что однообразный и длительный труд наносит отпечаток отрицательных явлений и состояний на человека, таких как: усталость, пассивность, равнодушие, утрата профессионализма, сопротивление инновациям, появлению различных психологических барьеров, сниже-

ние работоспособности и другие неадекватные проявления.

На любом этапе профессионального становления – допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм и послепрофессионализм (по классификации А. К. Марковой) человек может деформироваться, это все зависит от его личностных качеств. Деформация распространяется на все стороны физической и психической организации человека, которые находятся под влиянием профессии. Профессиональная деформация считается одним из отрицательных качеств профессионала.

От стадии интернальности до наставничества и авторитета (по классификации Е. А. Климова) люди подвержены общепрофессиональными деформациями (деформации, типичные для работников данной профессии, например, для работников правоохранительных органов – синдром «асоциальной перцепции», когда каждый воспринимается как потенциальный нарушитель; специальные деформации, которые проявляются в узких видах деятельности и профессиях (у следователя – правовая подозрительность; у оперативного работника – актуальная агрессивность; у адвоката – профессиональная изворотливость; у прокурора – обвинительность)). А также профессионально-типологические деформации, которые выражаются в индивидуальных особенностях личности и накладываются на профессиональную сферу (например, комплекс неполноценности компенсируется в управлении людьми авторитарным стилем управления).

В разных источниках и исследованиях даются разные трактовки и определения этого явления. В справочниках – это неосознанная привычка человека измерять явления окружающего мира в соответствии с профессиональными стандартами и определенная зацикленность на том или ином аспекте профессиональной деятельности. В общем, не профессиональном, словоупотреблении термин «профессиональная деформация» используется в более слабом смысле, указывая (нередко с иронией) лишь на некое влияние профессиональных привычек на поведение людей в частной жизни, перенос специфически профессиональных стереотипов и установок на поведение вне работы.

Э. Ф. Зеер в своих исследованиях дает такое определение деформации: это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса [1]. Разные определения связаны со сложно-

стью структуры этого феномена, т. к. его проявления можно видеть во всех сферах личности человека. Компоненты формируются в профессиональной деятельности и переносятся в личностное пространство.

Если, подвести итог выше сказанному, можно определить, что любая профессиональная деятельность способствует образованию искажений в профессии – качеств личности, деструктивно влияющих на труд и искажений в профессиональном поведении. Происходит дезадаптация человека в профессии. Возможно, профессиональные деструкции и деформация личности неизбежна, но одних она приводит к потере квалификации и профессионализма, других – к равнодушию, третьих – к неадекватной самооценке и агрессивности, но большинство людей – к поиску методов и средств профессиональной реабилитации.

В сложной экономической ситуации, нестабильностью на рынке труда социального и материального положения, сокращение персонала на предприятиях, потеря уверенности в завтрашнем дне, повышение конкуренции рабочих мест на высокооплачиваемые профессии, все это порождает психическое и эмоциональное напряжение, повышает уровень агрессии и стрессов у людей, прежде всего, на рабочем месте. Искажаются мотивы деятельности, перестраиваются ценности человека, появляется пессимизм, скептическое отношение к нововведениям. У руководителей деформации развиваются и формируются на основе организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и других способностей, появляется комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, любования собой и завышенная самооценка.

В науке выделены индивидуальные деформации, обусловленные и проявляющиеся особенностями работников самых разных профессий, когда отдельные профессионально важные качества проявляются как в положительных, так и в отрицательных качествах человека. Эти качества начинают проявляться настолько ярко, что приводит к возникновению сверхкачеств, или акцентуации (сверхответственность, трудовой фанатизм, профессиональный энтузиазм, и другие). Авторитарность проявляется в жесткой централизации управленческого процесса, демонстративность в эмоционально окрашенном поведении, профессиональный догматизм возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессиональных задач, доминантность обусловлена выполнением менеджером властных функций, консерватизм проявляется в предубеждении против нововведений, приверженности ус-

тоявшимся технологиям, настороженном отношении к творческим работникам [6].

Детерминантами деформации могут служить разные причины, но большинство исследований подчеркивают и ставят на первое место причины самой профессии, ее специфика, например, людей, у которых деятельность связана с общением (врачи, педагоги, воспитатели, полицейские и др.), затем можно выделить причины личностно-индивидуальные (впечатлительность, демонстративность, авторитарность, черты характера и др.), а также факторы связаны с социумом и взаимодействию в нем (неумение общаться, не владение психологией человека и др.) [5].

В исследованиях последних лет можно встретить описание причин деформации, которые связаны с определенными нормами в труде, общении, взаимодействии, выраженные в консерватизме и стереотипах, ограничивающих людей быть свободными в выборе решения, идеи, слова. Эти ограничения формируются в профессиональной деятельности, но отражаются и на личности в целом. Человеку трудно выйти из роли профессионала, возможно уже деформированного, и он эти эмоции, состояние несет в семью, то есть происходит проникновение «Я-профессионального» в «Я-человеческое». Можно сказать, что после выхода человека из профессиональной ситуации не происходит его естественного «выпрямления», поэтому даже в личной жизни человек продолжает нести на себе «деформирующий отпечаток» своей профессии [7].

Если рассмотреть процесс деформирования, то можно видеть, что человек, попадая в социум, должен обладать достаточными характеристиками и качествами личности, чтобы противостоять этим деформирующим факторам (внешним и внутренним), адаптируясь в профессии, остаться такой личностью, которая была изначально и успешно продолжать развиваться в профессии, это бывает не всегда просто.

В исследованиях Грановской Р. М. [2] выявлен тот факт, что профессиональные деформации проявляются в стереотипных действиях. Человек начинает работать автоматически, не осознавая и не чувствуя позитивную результативность. Стереотипы ускоряют и повышают эффективность работы, но на небольшое количество времени, затем они тормозят восприятие и лишают творчества, т. е. происходят искажения в когнитивной сфере, снижается работоспособность, пропадает гибкость мышления и человек не может выйти из этого состояния и привыкает к нему (рисунок 1).

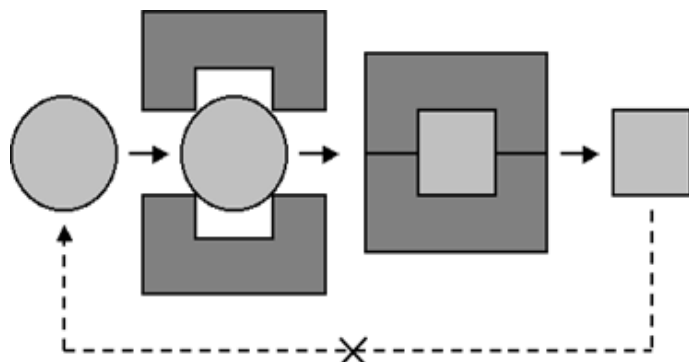


Рисунок 1. Процесс деформации, изменение формы под влиянием внешних сил

Для того, чтобы человек не попал под такое давление и не деформировался, важно, чтобы он любил свое дело и умел дифференцировать работу и отдых. Можно с головой уходить в свою работу, но также и переключаться на другой вид деятельности. В работах отечественных и зарубежных авторов можно встретить множество методов профилактики профессиональных деструкций и деформаций. Прежде всего, это самоменеджмент, умение управлять собой.

Профилактика разных видов деформаций начинается с распознавания и понимания сути проблемы. Работа с людьми, особенно «помогающих» профессий, требует специальной психологической подготовки. В ходе такой подготовки должны формироваться навыки профессионального общения.

Поэтому людям из группы риска можно порекомендовать время от времени проходить психологические тренинги или индивидуально заниматься с психологом. На Западе это одно из основных требований к специалисту. Потому что эффективно работать в системе «помогающих» профессий без профессиональной психологической поддержки практически невозможно.

Необходимо стараться организовать свой день так, чтобы удовлетворять жизненные потребности в собственном ритме. Это очень важно. Так как именно ритмические характеристики деятельности наиболее подвержены «заражению». Ведь очень трудно продолжать мыслить, действовать, двигаться в собственном ритме, когда вокруг носятся коллеги или клиенты и подгоняет начальник. Учитесь различать свои и чужие проблемы.

Как сделать так, чтобы эти искажения не отравляли жизнь вам и вашим близким? В первую очередь, нужно *четко разделять работу и личную жизнь*. Постарайтесь все рабочие проблемы оставлять за дверями офиса и до следующего прихода на работу к ним не возвращаться. Старайтесь не брать работу на дом. Конечно, это тяжело делать учителям, которым нужно готовиться к урокам, или врачам и журналистам, которых порой могут «выдернуть» в любое вре-

мя суток. Но все же по возможности старайтесь делать так, чтобы разные сферы вашей жизни не пересекались.

Второй способ борьбы с профессиональной деформацией – *постоянный самоконтроль*. Как только замечаете, что в вашем поведении появились «рабочие замашки» – пресекайте их на корню. Если вам тяжело делать это самостоятельно, попросите родных и близких делать вам замечания – и потом на эти замечания не обижайтесь. Часто негативный пример из жизни может помочь вам контролировать профессиональную деформацию. Скажем, ваш сосед тридцать лет проработал бухгалтером, и теперь он такой зануда, каких свет не видывал. Вы ведь не хотите в старости быть похожим на него? Вот и следите за собой.

Старайтесь на досуге выбирать *хобби и увлечения, максимально далекие от сферы вашей профессиональной деятельности*. Лучше, если хобби будет максимально «контрастным». Ваша работа связана с постоянным стрессом? Тогда хобби должно быть спокойным и умиротворяющим, например, рукоделие или кулинария. Если же ваша работа монотонная и однообразная – вам подойдет спорт, путешествия, хотя бы прогулки, в общем, любая смена впечатлений.

Профессиональная деформация часто связана со статусом на работе, поэтому *попробуйте в личной жизни примерить на себя другую роль*. Вы начальник и вам приходится постоянно руководить, отдавать приказы и планировать деятельность? Тогда в семье пальму первенства попробуйте отдать своей второй половинке, расслабьтесь и хотя бы дома не контролируйте все и вся. Если же ваша должность незначительная – дома берите на себя больше ответственности. Не обязательно быть главой семьи, но нужно почувствовать собственную значимость [4].

Проявления симптомов профессиональной деформации помогут человеку вовремя остановиться и проанализировать ситуацию, возможно, это даст развитию позитивных изменений в процессе работы и работы над собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. : Академ. проект, Екатеринбург : Деловая книга, 2003.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. : МПСИ, Воронеж : МОДЭК, 2003.
3. Климов Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд). М. : МПСИ: Флинта. 2003.
4. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2002..
5. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления. Ростов н/Д: Феникс, 2001.
6. Сыманюк Э. Э. Профессионально обусловленные кризисы педагогов: монография. Екатеринбург: Урал гос. пед. ун-т; УРО РАО. 2002.
7. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004.

Статью рекомендует д-р психол. наук, профессор Э. Э. Сыманюк.

УДК 371.1
ББК 4424.42

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Воробьева Марина Анатольевна,

канд. психол. наук, доцент, кафедра акмеологии и психологии управления института кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vorobyeva_marina@mail.ru.

Копанишина Ирина Алексеевна,

магистрант Уральского государственного педагогического университета; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irina -2009@E1.ru.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ – МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система управления; совершенствование, общеобразовательное учреждение; психолого-медико-педагогический консилиум; педагогическая направленность управленческой деятельности; принципы управления образовательной системой.

АННОТАЦИЯ. Одним из механизмов управления качеством образования является психолого-педагогический механизм, который обеспечивает сопровождение участников образовательного процесса, создание благоприятного эмоционально-психологического климата в условиях школы.

Vorobieva Marina Anatolievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Staff Development and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Kopanishina Irina Alekseyevna,

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONSILIUM AS A MECHANISM OF MANAGEMENT OF EDUCATION QUALITY

KEY WORDS: system of management; improvement; educational institution; psychological, medical and pedagogical consultation; pedagogical aspect of management; principles of the educational system management.

ABSTRACT. The article deals with one of the mechanisms of quality control of education as a psycho-pedagogical mechanism, which provides support for participants of the educational process, creating a favorable emotional climate in the school.

В условиях модернизации образования как официально признанной генеральной стратегии государственной политики Российской Федерации важнейшим направлением является модернизация управления системой образования. Разработанные этапы реализации концепции социально-экономического развития России на период до 2020 г. включают модели управления в условиях широкомасштабного использования инновационных технологий. Реализация этой цели предполагает решение одной из приоритетных задач – обеспечение качества образовательных услуг и эффективности управления образовательными учреждениями.

В России, как и во многих странах, переживающих переходный период, идут широкомасштабные социально-экономические реформы. Важной составляющей этих реформ являются реформы в системе образования. Необходимость в повышении доступности качественного образования является основной, стратегической целью государственной образовательной политики. Современные потребности общества заключаются в развитии и подготовке такого по-

коления, которое сможет быстро адаптироваться к изменениям, сохраняя высокий потенциал, быстро реагировать на инновационные процессы в экономике и преодолевать трудности с меньшими затратами [4].

В связи с такими запросами общества встает проблема обеспечения совершенно иного качества подготовки учащихся всех ступеней образовательного процесса, нужны молодые люди, которые уверены в себе и самостоятельны в выборе решений, мобильны, коммуникабельны, умеют разрешать конфликтные ситуации и, конечно, интеллектуальны.

Все эти задачи можно разрешать в образовательном учреждении, если учреждение будет готово на изменения в связи с экономической и политической целью. Необходимо создавать образовательную среду, в которой учащиеся смогли успешно пройти адаптацию и социализацию, не зависимо от их психического и психологического состояния. То есть под качеством образования понимается определенный уровень освоения содержания образования; физического, психического, психологического, личностного и нравственного развития, которого

ребенок достигает в соответствии с индивидуальными возможностями и стремлениями.

Проблема повышения качества является одной из важнейших проблем управления современным образованием. Для этого надо найти такой механизм управления качеством образования, который создаст условия для успешного обучения и развития учащегося в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.

Множество исследований (Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Е. А. Козырев, Н. И. Ковалева, В. Е. Летунова, Р. В. Овчарова) посвящено сопровождению учащихся в социуме, разработке социально-психологических программ адаптации и социализации. Активно исследовались проблемы управления общеобразовательной школой в работах Е. С. Березняка, В. И. Бондаря, Ю. В. Васильева, Р. Я. Касимова, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, О. В. Малиновской, А. М. Орлова, Р. Х. Шакурова.

Теоретико-методологическую основу многих исследований составляют работы в области теории и практики управления образованием, развитием образовательных систем: Г. М. Андреевой, В. Г. Воронцовой, В. И. Зверевой, М. В. Кабатченко, Ю. А. Конаржевского, В. С. Лазарева, Н. Д. Малахова, М. М. Поташника, В. М. Филиппова, Е. А. Ямбурга.

В любом образовательном учреждении необходимо профессиональное управление, управление всей деятельностью школы – административной, хозяйственной, организационной, правовой, педагогической. В деятельность управления входят основные функции: планирование, организация, мотивация и контроль. Деятельность направлена на решение таких задач, как строительство и переоборудование помещений, приобретение мебели и учебно-наглядных пособий, распределение педагогических кадров, набор классов и регулирование режима работы школы и это еще не все задачи, которые стоят перед руководителем школы.

Основными элементами, составляющими систему управления, являются: цель, процесс управления, метод, коммуникации, задача, закон, принцип, организационные отношения, функция, технология, решение, характеристики информационного обеспечения, система документооборота, организационная структура. Все элементы, входящие в систему управления, должны быть профессионально организованы и взаимосвязаны для эффективной работы организации в целом.

Механизм управления рассматривают как составную (наиболее активную) часть

системы управления, обеспечивающую воздействие на факторы, от состояния которых зависит результат деятельности управляемого объекта. Механизмы образуют системную модель оперативного управления качеством образования, основанную на принципах открытости, целенаправленности, целостности, функциональности [5].

Управляя образовательной системой, важно использовать специфические принципы, такие как: принцип нормативности и объективности, единство педагогических позиций, принцип сочетания государственных и общественных начал. Основным и наиболее важным принципом управления является принцип сочетания интересов детского и взрослого коллективов. Для решения задачи развития зрелого человека необходим учет особенностей формирования и развития детского коллектива, а также учет специфики взрослого педагогического коллектива, в котором в основном женщины. В таком случае важно опираться на жизненный опыт взрослого человека, профессиональные компетенции и ответственность учителя, чтобы поддержать авторитет в глазах детей и их родителей [6].

В управлении можно использовать любую систему принципов, как пишет А. Файоль, «Беда не в недостатке принципов. Надо уметь оперировать принципами. Это трудное искусство, требующее вдумчивости, опыта решимости и чувства меры» [4].

Существуют различные классификации методов управления, способов и средств непосредственного воздействия на людей. Наиболее эффективными и распространенными в наше время методами управления являются административные, законодательные, экономические, методы мотивации и социально-психологические. Каждый из этих методов несет свою нагрузку и содержание в управление образовательным процессом. Управление качеством образования означает создание действенных методов и механизмов управления, способных обеспечить устойчивое и продуктивное развитие школы в соответствии с запросами всех субъектов образовательного процесса и основными направлениями государственной политики в области образования.

Управление образовательным учреждением во многом отличается от управления производством, здесь разные категории людей и ко всем необходимо подобрать такой подход, который был настроен на развитие личности, как ребенка, так и взрослого. Так как все ученики являются равноправными участниками образовательного процесса, от каждого из них в равной мере зависит качество обучения. Результативность процесса образования, который

включает в себя обучение и воспитание школьников, зависит от четко скоординированной, спланированной и организованной работы всех структур (элементов) системы управления школы. Только тогда образовательный процесс будет иметь смысл и будет получен результат образования в целом.

Для того чтобы качество образовательного процесса отвечало требованиям современного общества, необходимо совершенствовать систему управления всего общеобразовательного учреждения.

Одним из методов совершенствования системы управления является психолого-медико-педагогический консилиум, который должен сосредоточить усилия на коллективных обсуждениях мнений учителей класса о школьниках и, главное, на коллективной разработке мер индивидуального подхода к ученикам и классу в целом. Глубокие изучения школьников «группы риска», позволит решить такую проблему, как понимание причин неуспешности и плохого поведения, развитие склонностей, способностей и талантов учащихся, которая стала особенно актуальной и сложной в условиях всеобщего среднего образования. Образование, которое в настоящее время строится на взаимодействии всех систем социума, становится важнейшим условием жизненной успешности человека, определяющим фактором развития и выживания самого общества.

Одним из механизмов управления качеством образования является психолого-педагогический механизм, который обеспечивает сопровождение участников образовательного процесса, создает благоприятный эмоционально-психологический климат в условиях школы. Реализацию данного механизма обеспечивают педагоги, классные руководители, социальный педагог, психолог и др. Структура психолого-педагогического механизма основана на взаимодействии объединения усилий педагогов – предметников, специалистов всего образовательного пространства.

Стержнем системы управления является психолого-медико-педагогический консилиум. ПМПк организуется в рамках реальных возможностей ОУ адекватных условий развития, обучения и воспитания в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными особенностями, диагностированными индивидуальными возможностями ребенка в зависимости от состояния соматического и нервно-психологического здоровья. По словам Ю. К. Бабанского, «для улучшения изучения школьников надо не увлекаться подробными письменными характеристиками,

а сосредоточить усилия на коллективных обсуждениях мнений учителей класса о школьниках и, главное, на коллективной разработке мер индивидуального подхода к ученикам и классу в целом. Такие коллективные обсуждения можно условно назвать педагогическими консилиумами, чтобы подчеркнуть их направленность на анализ причин отставания в учебе или недостатков поведения» [2].

Современные требования к работе с детьми с отклонениями в развитии и одаренными заключаются в разработке и внедрении таких технологий, в которых учтены (в сжатом виде) психолого-педагогические и медико-социальные параметры жизни и развития детей. Рекомендации ПМПк должны лечь в основу разработки новых технологий или использования имеющихся «готовых» технологий. Их смысл – определение уклада жизни и средств развития и самореализации данного конкретного ребенка [1].

Значимость ПМПк обусловлена одной из важнейших ее задач:

- отслеживание особенностей психологического развития ребенка;
- создание условий для полноценного развития учащихся в рамках их возрастных и индивидуальных возможностей.
- инициацией развития системы образования в целом и специального образования в частности,

Деятельность ПМПк образовательного учреждения охватывает всех участников образовательного процесса, что приводит к эффективности управления и соблюдения принципа демократичности в школе. ПМПк помогает объединить специалистов всех уровней и позволяет увидеть ребенка целостно, а не только со стороны обучающегося процесса. В связи с этим к основным перспективам развития системы ПМПк относятся:

- повышение профессионализма каждого специалиста ПМПк соответствующего профиля в рамках своего предмета;
- важность (для каждого специалиста ПМПк) овладения «межпредметным пространством» в форме современных технологий целостного подхода к ребенку как в вопросах процедуры взаимодействия друг с другом, с другими учреждениями и ведомствами, так и в вопросах непосредственной диагностики и коррекции развития ребенка;
- инициация развития и усовершенствования системы образования, в частности системы специального образования, в связи с необходимостью получения образования для каждого ребенка;
- формирование механизмов взаимодействия ПМПк с субъектами образова-

тельного процесса, где ПМПк направляет ребенка или рекомендует обратиться за консультацией и т. п.;

– определение средств и механизмов контроля динамики развития учащихся при переходе от одной ступени образования к другой.

В деятельность ПМПк входит непосредственная работа педагогов и специалистов по развитию психического и физического здоровья детского населения России, в перспективе здоровья людей и развития страны в целом [3]. Для поддержания психологического здоровья учащихся, необходимо, начиная с первого класса школы, отслеживать особенности развития детей, выявлять проблемы развития, причины дезадаптации, а также создавать условия для полноценного развития в рамках их возрастных и индивидуальных возможностей. Сопровождать детей, как испытывающих трудности в обучении, так и одаренных. Роль деятельности специалистов велика, их профессиональные знания, продуктивная совместная деятельность в системе «ребенок – взрослый – родитель – специалист» пусть не сразу, но даст определенные результаты в развитии учащихся, поможет вовремя решить проблемы.

В работе ПМПк необходимо использовать принципы сопровождения ребенка в ус-

ловиях жизнедеятельности в образовательном учреждении, такие как: принцип системности, принцип гуманистической ориентации образования, принцип индивидуального образования учащихся, который предоставляет каждому учащемуся возможности для самореализации и самораскрытия, принцип социальной адекватности, а также принцип создания воспитывающей среды, это создание в образовательном учреждении таких отношений, которые формировали бы социальность учащегося [3].

Цель, задачи, структура, организация деятельности, порядок подготовки и проведения школьного ПМП консилиума определяются письмом Министерства образования РФ от 27.03.2000 № 27/90-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» и другими нормативными документами: Положением о школьном психолого-педагогическом консилиуме, Функциональными обязанностями заместителя директора и специалистов, приказом директора школы на начало учебного года об утверждении состава ПМПк, планом работы школьного ПМПк на текущий учебный год [5].

В работе ПМПк необходимо чтобы выполнялись ряд функций (рисунок 1).

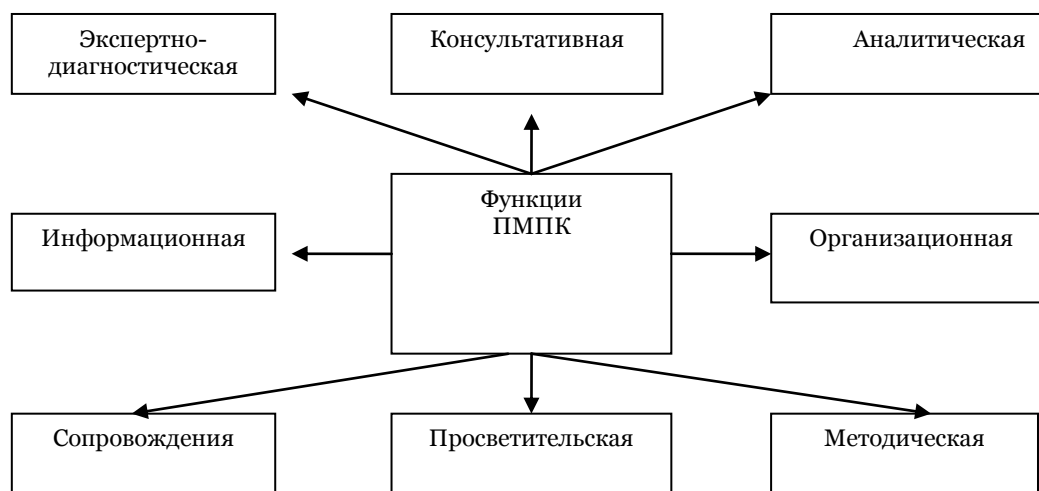


Рисунок 1. Функции ПМПк

Сопровождение детей и подростков осуществляется через связь с ПМПк образовательных учреждений и родителями (законными представителями). В планирование этого процесса входит информация о ребенке, о его семье, о деятельности специалистов. План работы с ребенком корректируется, устанавливается условный диагностический период, в течение которого

специалисты ПМПк пытаются добиться положительной динамики развития ребенка.

Таким образом, школьный ПМПк выступает координатором деятельности всех специалистов школы и обеспечивает эффективное социальное взаимодействие с партнерскими организациями по осуществлению индивидуального психолого-педагогического сопровождения учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейсова Е. В. Психолого-медико-педагогический консилиум и коррекционно-развивающая работа в школе. Ростов н/Д. : Феникс, 2008 г.
2. Битянова М. Р. Консилиум в школе // Школьный психолог. 2002. № 05.
3. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1998.
4. Егоров Ю. И. Исследование систем управления. 2-е изд. М. : ДиС, 2006.
5. Инструктивное письмо МО РФ № 27/901-6 от 27.03.2000 г. О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательных учреждений.
6. Рекомендации по организации и содержанию деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума : методическое пособие для руководителей образовательных учреждений, специалистов психолого-медико-педагогических консилиумов). / составители: Э. М. Александровская, И. В. Коновалова. М. : МГППУ, 2006.

Статью рекомендует д-р психол. наук, профессор Э. Э. Сыманюк.

Жданова Наталья Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»; 620012, Екатеринбург, Машиностроителей 11; e-mail: zne1976@gmail.com.

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой акмеологии и менеджмента ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, Екатеринбург, Космонавтов, 26; e-mail: galiati1@yandex.ru.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лидерство; лидерский потенциал; психологические компоненты лидерского потенциала; образовательное пространство.

АННОТАЦИЯ. В статье изложены результаты проведенного психологического исследования лидерского потенциала студентов в условиях образовательного пространства учебного заведения. Данное исследование предполагало выявление психологических особенностей молодых людей и создание эффективных педагогических условий для формирования активного и инициативного лидера. При исследовании структурных различий компонентов проявления лидерства у студентов с высоким и пониженным лидерским потенциалом обнаружилось специфические условия, при которых сочетание выраженности отдельных качеств приводит к изменению эффективности лидерской деятельности.

Zhdanova Natalia Evgenievna,

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

Kruzhkova Olga Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Staff Development and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF LEADERSHIP POTENTIAL OF STUDENTS
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER SCHOOL**

KEY WORDS: leadership; leadership potential; psychological components of leadership potential; educational environment.

ABSTRACT. The article presents the results of a psychological study of leadership potential of students in the educational environment of a higher school. The research involves identifying the psychological characteristics of young people and the creation of effective pedagogical conditions for the formation of an active and initiative leader. The investigation of structural differences of the components of manifestation of leadership of students with high and low leadership potential discloses specific conditions under which a combination of the degree of expression of individual qualities leads to a change in efficiency of leadership activities.

Теоретические аспекты исследования

Изменения и модернизационные процессы, происходящие в нашем обществе на сегодняшний день, затрагивают многообразные сферы жизни людей. Решительность, готовность к самостоятельному и ответственному выбору, выработанные коммуникативные и организаторские навыки, способность к самоорганизации и саморазвитию, проявление активности по построению собственной траектории жизни, готовность к оказанию помощи окружающим, понимание и учет их интересов, отказ от эгоистично-потребительской позиции – эти требования касаются не только профессиональных руководителей, но и большинства работников в социально ориентированных областях профессиональной деятельности. Тем не менее, большая часть перечисленных качеств относится к понятию «лидерского потенциала».

Существует несколько определений феномена лидерского потенциала, начиная от личностно центрированных и заканчивая группо-детерминированными. Так, И. В. Дрыгина считает, что лидерский потенциал представляет собой качественную характеристику личности, отражающую совокупность внутренних потребностей, возможностей, ценностного отношения, средств, способствующих достижению такого уровня интеграции компетентности, ответственности, активности и коммуникативности, который обеспечивает ее ведущее влияние на членов группы при совместном решении задач в различных областях жизнедеятельности [5]. По мнению Т. В. Медведевой, лидерский потенциал – это совокупность профессионально важных качеств руководителя, позволяющих ему выражать ценностную доминанту групповой жизни, увлечь к общей цели, мотивировать и выступить

пать носителем концепта «влияния и следования» [8]. В. К. Васильев предлагает понимать данный феномен как совокупность психологических качеств, соответствующих потребностям группы и наиболее полезных для разрешения проблемной ситуации, в которую эта группа попала [3]. Тем не менее, во всех этих разнородных дефинициях исследуемого понятия наблюдается общая идея: лидерский потенциал – это многокомпонентное явление, обеспечиваемое разнообразными личностными способностями и операциональными умениями человека, реализация которых адекватна сложившейся ситуации и способствует достижению успеха в индивидуальной и групповой деятельности.

Формирование и развитие личностного потенциала в ранние периоды онтогенеза протекает в рамках стохастического активного взаимодействия ребенка со сверстниками и целенаправленного комплекса формирующих воздействий со стороны родителей и воспитателей [6]. Позднее, при обучении в школе, на первый план постепенно выдвигаются уже факторы межличностного взаимодействия со сверстниками, в том числе и в условиях юношеских субкультур. Будучи частью протестной тенденции, направленной на противопоставление собственных смыслов общекультурным, субкультура создает особые условия для становления лидерского потенциала молодого человека, позволяя ему осознать возможность своего влияния на окружающий мир и ощутить причастность к его изменению [10] через проявляемую активность и реализацию операциональных лидерских умений.

Тем не менее, в образовательном пространстве высшего учебного заведения формирование лидерского потенциала личности студента приобретает уже более целенаправленный и управляемый характер в силу совмещения условий среды высшей школы, системы требований к студенту на основании профессиональных и общекультурных компетенций ФГОС и трудовых функций профессиональных стандартов, психотехнологий развития личности профессионала [4] и общей информационно-культурной среды образовательного процесса. Погружаясь в культурно-информационную среду, человек усваивает и формирует систему восприятия и понимания окружающей действительности и отношения к ней [11], а также развивает те операционные умения, которые позитивно подкрепляются в процессе обучения и социально-профессионального воспитания.

Впрочем, развитие отдельных компонентов лидерского потенциала в образовательной среде высших учебных заведений

не всегда обеспечивает эффективную управленческую деятельность будущих профессионалов. Лидерский потенциал является социально-психологической характеристикой личности студентов, отражающих их способность влиять на окружающих через свой личностный и деловой ресурс, но для повышения эффекта в формировании лидерского потенциала студентов от средовых факторов высшего образования необходимо изучение отдельных компонентов лидерского потенциала в их совокупности и взаимодействии.

Методы и организация исследования

Целью проведенного эмпирического исследования явилось исследование особенностей психологических компонентов лидерского потенциала студентов в условиях образовательного процесса в высшем учебном заведении. На основании цели был выдвинут ряд исследовательских вопросов:

1) насколько однородно среди студентов проявляется лидерский потенциал и с чем связаны возможные различия в его актуализации?

2) каковы различия в сочетании компонентов лидерского потенциала при его высоких и низких значениях у студентов в условиях образовательного пространства высшего учебного заведения?

Диагностика психологических особенностей лидерского потенциала осуществлялась с помощью методик: экспресс – тест «Самооценка лидерства» [7]; методика «Диагностика лидерского потенциала» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) [12]; методика «Я-лидер» (Е. С. Федоров, О. В. Еремин, модификация Т. А. Мироновой) [9].

В исследовании приняли участие студенты факультета психологии в количестве 57 человек и студенты факультета экономики и управления – 43 человека ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в возрасте 20–22 лет, из них: 56 девушек и 44 юноши. При математико-статистической обработке данных в соответствии с особенностями выборки, поставленными исследовательскими задачами и требованиями к статистическим процедурам [13] использовались описательная статистика, двухэтапный кластерный анализ, сравнительный анализ (U-критерий Манна-Уитни, V-критерий Крамера), анализ главных компонент с последующим варимакс-вращением. Данные процедуры обсчета были реализованы в статистическом пакете IBM SPSS Statistic 19.

Результаты исследования и их обсуждение

По результатам диагностики актуального лидерского потенциала студентов об-

щая выборка на основании результатов двухэтапного кластерного анализа (силуэтная мера связности и разделения кластеров более 0,5) была дифференцирована по двум контрастным группам. В первую группу вошло 25 % респондентов, характеризующихся пониженным лидерским потенциалом, во

второй оказалось 75 % респондентов с высокими показателями лидерского потенциала. Показатели компонентов лидерского потенциала также оказались различны в данных подгруппах (рис. 1).



Рис. 1. Профиль медиан лидерского потенциала и его компонентов

Примечание: 1— лидерский потенциал, 2 — умение управлять собой; 3 — осознание цели; 4 — умение решать проблемы; 5 — наличие творческого подхода; 6 — влияние на окружающих; 7 — знание правил организаторской работы; 8 — организаторские способности; 9 — умение работать с группой; 10 — самооценка лидерства.

Кроме очевидного различия в показателе лидерского потенциала ($U=0,0$ при $p=0,000$), в двух контрастных группах студентов существуют статистически значимые различия по знанию правил организаторской работы ($U=649,0$ при $p=0,022$) и сформированности организаторских способностей ($U=585,0$ при $p=0,004$) (Здесь и далее для одномерных статистик уровень значимости приводится в соответствии с требованиями статистической поправки по формуле Benjamini & Hochberg (1995)).

Исследование различий лидерского потенциала в зависимости от пола не показало обусловленность способности и готовности человека к управлению группой от указанных факторов ($V=0,058$ при $p=0,560$). Исходя из полученных данных, и девушки, и юноши в равной степени проявляют свой лидерский потенциал, но в практике управления техники воздействия на окружающих людей в соответствии с гендерным принципом могут различаться (для мужчин более характерна конкурентная модель, подразумевающая доминантность, агрессивность, уверенность в себе, эгоцентризм, стремление к власти, у женщин чаще встречается сочетание конкурентной модели с коопера-

тивной, проявляющееся через направленность на общение, альтруизм, экстраверсию и пр. [1]). В то же время, как отмечают Е. Н. Бусел [2] и другие исследователи, в современных условиях представительницы женского пола все чаще начинают использовать мужские стратегии поведения, которые более соответствуют ожиданиям окружающих относительно деятельности успешного профессионала и эффективного лидера.

Впрочем, можно предположить, что различия между группами студентов с пониженным и высоким лидерским потенциалом не ограничиваются исключительно количественной выраженностью компонентов данного образования даже с учетом объективного фактора. В соответствии с принципом системности сложное психологическое явление, каковым и является лидерский потенциал личности, представляет собой нечто более сложное и специфичное, чем простая сумма его компонентов. Вследствие этого, для обнаружения структурных различий в сочетании компонентов лидерского потенциала в исследуемых группах был проведен дифференцированный анализ методом главных компонент (табл. 1).

Таблица 1. Факторная структура компонентов лидерского потенциала студентов

Фактор	Положительный полюс фактора		Отрицательный полюс фактора	
	Компонент лидерского потенциала	Нагрузка на компонент	Компонент лидерского потенциала	Нагрузка на компонент
Студенты с пониженным лидерским потенциалом				
Фактор 1	Умение управлять собой	0,766	Умение работать с группой	-0,796
			Осознание цели	-0,612
Фактор 2	Влияние на окружающих	0,939	-	-
	Наличие творческого подхода	0,822	-	-
Фактор 3	Самооценка лидерства	0,830	Умение решать проблемы	-0,680
Фактор 4	Знание правил организаторской работы	0,710	Организаторские способности	-0,653
	Осознание цели	0,527		
Студенты с пониженным лидерским потенциалом				
Фактор 1	Влияние на окружающих	0,622	Самооценка лидерства	-0,755
	Управление собой	0,408		
Фактор 2	Знание правил организаторской работы	0,742	-	-
	Осознание цели	0,613	-	-
Фактор 3	Умение работать с группой	0,703	-	-
	Умение управлять собой	0,689	-	-
Фактор 4	Организаторские способности	0,814	Осознание цели	-0,551
Фактор 5	Умение решать проблемы	0,918	-	-

У студентов с пониженным лидерским потенциалом выделяются четыре группы сочетаний операциональных лидерских умений, три из которых характеризуются противоречивыми позициями противопоставления отдельных управленческих умений и навыков другим. Так, первый фактор представлен умением управлять собой, что крайне важно для любого лидера, поскольку обеспечивает его стабильность как в коммуникативных, так и в экстремальных, экзквизитных ситуациях. Оппозицию этому умению составили умение работать с группой и осознание цели. В данном случае формируется альтернатива: если человек хорошо понимает себя, умеет управлять своим эмоциональным состоянием, то во взаимодействии с другими у него возникают значительные трудности, он не может понять цели совместной деятельности и чувствует больший комфорт, если работает индивидуально.

Второй фактор отражает положительный потенциал лидерства студентов данной группы, поскольку влияние на окружающих и способность к творческому решению поставленных задач будут привлекать последователей, создавая облик харизматичного человека.

Третий фактор также является полярным, поскольку соединяет высокую самооценку лидерства и неумение решать возникающие проблемы. В результате, человек находится в плену собственных иллюзий, т. к. в силу искаженного представления о себе или высокого уровня притязаний он не замечает, что его управленческая деятель-

ность не эффективна, а решение по возникающим проблемам не принимается им самим, затягиваясь или перекладываясь на других людей.

Четвертый фактор также предполагает противопоставление компонентов: с одной стороны, присутствуют знание правил организационной работы и осознание цели, с другой – наблюдается недостаток организаторских способностей. В этом случае четкое понимание ситуации управления на когнитивном уровне не подкрепляется управленческой интуицией, волей и готовностью к активным коммуникативно-координирующим действиям.

Таким образом, пониженный уровень лидерского потенциала среди студентов рассматриваемой группы связан с дисгармоничным развитием их операциональных лидерских умений и несогласованностью актуальной и субъективной информации о собственных возможностях. Это провоцирует возникновение конфликтной ситуации, когда человек имеет желание, претензию на лидерство, но его действия отличаются малой эффективностью и результативностью в качестве ведущего за собой группу. Тем не менее, профессионалы, работающие в индивидуальном режиме, данные люди могут быть более успешны, и в этом случае их мнение, как авторитетных экспертов, может выступать ориентиром для группы.

В группе студентов с высоким лидерским потенциалом наблюдается иная структура взаимосвязи компонентов при том, что большая часть факторов (3 из 5) не характеризуются двуполярным разделением опе-

рациональных лидерских умений. В первый фактор вошли компоненты лидерского потенциала, отвечающие за внутренне и внешнеориентированное управление – влияние на окружающих и управление собой. Здесь управленческие ресурсы человека согласовано распределены между контролем и определяющим воздействием на внешнюю ситуацию с одной стороны, а также самоконтролем и управлением собственными состояниями и поведением – с другой. В целом это создает позитивные условия для развертывания управленческой деятельности и обеспечивает снижение риска спонтанных, импульсивных действий лидера. В противовес указанным компонентам на втором полюсе фактора находится самооценка лидерства, что может свидетельствовать о внутренней неуверенности в своих силах как руководителя и лидера, но в тоже время создает основу для разумной самокритичности в оценке своих управленческих ресурсов.

Второй фактор сочетает в себе знание правил организаторской работы и осознание цели, что позволяет успешно согласовывать стратегическое и тактическое управление ситуаций и поведением последователей в группе.

Третий фактор, как и описанный выше первый фактор в данной группе студентов, описывает согласование внешне и внутренне направленной управленческой активности лидера, поскольку объединяет умение человека работать с группой и умение управлять собой.

Четвертый фактор противопоставляет организаторские способности студентов и осознание ими цели управленческой деятельности. Некоторая несогласованность хорошо отработанных организаторских умений при отсутствии понимания общего направления движения группы свидетельствуют о том, что человек может сам нуждаться в руководстве вышестоящих, т. к. не до конца осознает общую управленческую стратегию и ее генеральную цель.

Пятый фактор содержит умение решать проблемы, и ориентирован на удовлетворение потребности группы в лидере, способном к управлению в изменяющихся динамичных условиях возникновения препятствий, конфликтов и прочих сложных ситуаций.

В целом по результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Лидерский потенциал – сложное компонентное социально-психологическое образование личности, основанное как на актуальных склонностях и способностях человека, так и на приобретенных операциональных управленческих умениях.

2. Лидерский потенциал не зависит от гендерных особенностей студентов, но его уровень дифференцирован в зависимости от выраженности отдельных операциональных управленческих умений, демонстрируемых респондентами.

3. Повышение лидерского потенциала требует максимально гармоничного развития разнообразных операциональных управленческих умений, что обеспечивает согласованность целей, смыслов, стратегий и тактики в поведении лидера.

4. Снижение лидерского потенциала связано с противоречиями в применении отдельных операциональных управленческих умений, создании ситуаций бесцельности организационных усилий или низкого обеспечения управления активными и эффективными управленческими действиями при четком понимании общей цели лидерства и руководства в группе.

5. Образовательное пространство высшего учебного заведения предоставляет условия для активного формирования и развития отдельных операциональных управленческих умений студентов через систему социально-профессионального воспитания, формирования профессиональных и общекультурных компетенций, а также посредством используемых психотехнологий развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб., 2005.
2. Бусел Е. Н. Взаимосвязь между гендерной идентичностью и потребностью в достижениях интеллектуально одаренных студенток // Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы международного конгресса: в 2 томах. Витебский государственный университет им. П. М. Машерова. Витебск, 2014. С. 176–182.
3. Васильев В. К. Потенциал лидерства // Психология. Учебник / под ред. А. А. Крылова. М.: Проспект, 1999. С. 286–287.
4. Воробьева И. В., Шахматова О. Н. Психотехнологии развития личности. Екатеринбург, 2006.
5. Дрыгина И. В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2003.
6. Емельянова М. Н. Развитие лидерского потенциала детей дошкольного возраста в процессе исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001.
7. Жуков Ю. М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности. М., 2007.

8. Медведева Т. В. Оптимизация процесса развития лидерского потенциала руководителя: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2010.
9. Методика «Я-лидер» // Новосибирская открытая образовательная сеть Руководитель. URL: <http://director.edu54.ru/node/269911>.
10. Симонова И. А. Рекурсивный потенциал субкультурных сообществ: топология социального процесса // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 31. С. 53–60.
11. Смирнов А. В. Психосемантические характеристики информационно-культурной среды у аддитивных лиц // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 80–84.
12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
13. Чикова О. А. Оболенская А. Г. Методы естественных наук в социально-гуманитарных исследованиях. // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. №6 (16). С. 66–75.

Статью рекомендует д-р психол. наук, профессор Э. Ф. Зеер.

Злоказов Кирилл Витальевич,

кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры психологии служебной деятельности и педагогики, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: zkirvit@yandex.ru.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ДЕСТРУКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: деструктивное поведение; деструктивная личность; поведение в экстремальной ситуации; решение задачи; психология риска.

АННОТАЦИЯ. В статье описываются результаты исследования влияния уровня деструктивности личности обучающихся на решение профессиональной задачи. Исследование проводилось по квазиэкспериментальному плану с учащимися пятого курса вуза МВД России. Уровень деструктивности личности определялся с помощью опросника «Анализ деструктивности личности», процесс и результат решения задачи моделировался в групповой форме решения задачи обучающимися. С помощью однофакторного дисперсионного анализа оценивалось влияние показателя «Уровень деструктивности» на показатели «эффективность решения», «время решения», «уровень риска при решении задачи». Для описания процесса решения вводились показатели, характеризующие «когнитивный» и «стилевой» типы действий обучающихся. Показано, что высокий уровень деструктивности снижает эффективность решения задачи, повышает частоту применения обучающимися стратегии риска. Деструктивность затрудняет процессы сбора и анализа информации, способствует конфликтности, попустительству и отказу от выполнения игровых действий.

Zlokazov Kirill Vitalievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Psychology of Service and Pedagogy, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

THE INFLUENCE OF THE LEVEL OF DESTRUCTIVENESS OF PERSONALITY OF A STUDENT ON EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL TASKS

KEY WORDS: destructive behavior; destructive personality; behavior in extreme situations; solution of problems; psychology of risk.

ABSTRACT. The article describes the results of the investigation of the impact of the level of destructiveness of personality of students on their ability to solve professional problems. The study was conducted on a quasi-experimental plan with fifth-year students of a higher school of the Russian Ministry of Internal Affairs. The level of destructiveness of personality was determined by means of the questionnaire "Analysis of destructiveness of personality" and the process and the effectiveness of solving problems were modeled in the form of group activity. The impact of the indicator "level of destructiveness" on the indicators of "efficiency solutions", "time of decision" and "level of risk in solving the problem." was assessed with the help of the ANOVA (the Analysis Of Variance) Test. The indicators characterizing "cognitive" and "mode" types of students' activity were introduced to describe the solutions. It was shown that a high level of destructiveness reduces the efficiency of solving problems and increases the frequency of use of teaching strategies of risk. Destructiveness complicates the collection and analysis of information and contributes to conflict, connivance and refusal to take part in simulation games.

Противодействие негативным эффектам формирования специалистов профессии риска обуславливает тематику данной статьи. Профессиональная деятельность, сопряженная с риском, протекает в условиях, предельных для человеческого организма, дефиците времени, физическом и психическом напряжении, а процесс может сопровождаться травмами или гибелью как самого специалиста, так и других лиц [2, 10, 15]. Адаптация к условиям риска осуществляется в процессе обучения, протекает в условиях, моделирующих реальные [12, с. 114–118]. Это обуславливает формирование личности будущего специалиста, развивая психологическую готовность к действиям в экстремальных условиях, что проявляется в развитии профессионально значимых качеств личности [5, с. 83–90]. Образовательная среда и профес-

сиональная деятельность сближаются настолько, что позволяют обучающемуся отражать особенности приобретаемой профессии, ее специфику на самых ранних этапах подготовки [8]. Образовательная среда формирует ценностные ориентиры, оказывающие воспитательное воздействие на личность, в том числе через коллектив обучающихся [1, с. 98–105]. Эффекты влияния образовательной среды ведомственного вуза увеличивают требования к психологическим ресурсам обучающегося, в том числе свойствам темперамента [14, с. 172–177], свойствам саморегуляции деятельности и содержанию мотивационно-смысловой сферы [7, с. 106–112]. Несоответствие ресурсов и требований образовательной среды приводит к повышению уровня деструктивного поведения обучающихся [11, 13].

Деструктивное поведение характеризу-

ется направленностью на разрушение связей и отношений с социальными объектами [6, с. 61–73]. Субъект разрывает те отношения, уничтожает те социальные объекты, которые соотносятся с внутрилличностными проблемами, проблемами удовлетворения потребностей и саморазвитием. В своей крайней степени деструктивная активность приобретает радикальные черты – объектом уничтожения является сам субъект, живые существа, социальные объекты. Подчеркнем опасность деструктивных тенденций поведения представителей профессии риска – военнослужащих, сотрудников правоохранительных органов и других. Их деструктивная активность сопровождается применением специальных средств, огнестрельного оружия, приносит серьезный ущерб жизни и здоровью, как окружающим, так и им самим. Задачи прогнозирования и профилактики деструкций направляют внимание исследователей на ранние периоды формирования личности профессионала – профессионального обучения.

В ряде исследований показано, что проявление деструктивных тенденций отражается в учебном процессе в ситуациях, моделирующих сюжеты и условия профессиональной деятельности [3, 4, 7]. Изучение влияния деструктивности личности на действия в профессионально-значимых ситуациях – цель экспериментального исследования, обсуждаемого в данной статье. Определим, что деструктивное поведение отражает уровень проявления психологического качества личности – деструктивности. Деструктивность рассматривается как качество личности, поскольку может фиксироваться: в виде отношения (к самому себе, обществу, деятельности), проявляется в связи с особенностями саморегуляции, определяется содержанием мотивационной и ценностной сфер, зависит от жизненного опыта, формируется в процессе обучения в индивидуально-специфических формах.

Задачами исследования выступает определение влияния уровня деструктивности личности на эффективность разрешения экстремальной ситуации; анализа и обобщения информации в процессе принятия решения, особенностях организации взаимодействия в процессе группового решения. Данные задачи решались нами с помощью экспериментального исследования. Исследование планировалось по плану квазиэксперимента, с предварительной оценкой уровня деструктивности личности его участников. В процессе исследования оценивался набор параметров, объективно отражающих эффективность учебных действий: эффективность решения задачи, время решения задачи, уровень риска учебных

действий. Данные параметры математико-статистическими методами соотносились с характеристиками деструктивности личности участников, полученными с помощью опросника.

Описание процедуры и методов исследования. Процедура экспериментального исследования заключалась в проигрывании обучающимся ситуации, по содержанию отражающей особенности профессиональной деятельности сотрудников полиции. Моделировалась ситуация захвата заложников, ее ключевыми параметрами, определяющими действия играющих, были: отсутствие информации об обстоятельствах происходящего, дефицит времени, агрессивное поведение неизвестного лица. Решение учебной ситуации необходимо было осуществлять в групповой форме. Игровые роли для обучающихся были спланированы таким образом, что исключали фактор формального лидерства. В соответствии с условиями ситуации, наряд патрульно-постовой и дорожно-патрульной службы вместе с участковым уполномоченным полиции отреагировали на обращения граждан по поводу стрельбы в помещении школы и прибыв к школе, решают объединить усилия. В процессе решения обучающимся выдавались информационные справки о ходе развития ситуации, на которые они должны были реагировать. От скорости и слаженности действий во многом зависело развитие ситуации и успешность ее разрешения. Действия, которые необходимо было выполнить – сбор информации о произошедшем, установление картины действий, поиск неизвестного лица, установление контакта с ним, ведение переговоров, принуждение лица к отказу от противоправных действий, в том числе путем применения физической силы, специальных средств, огнестрельного оружия.

Процесс решения задачи оценивался по нескольким показателям: детальность сбора информации и ее анализа, адекватное требованиям правовых актов и условиям ситуации принятие решения, время решения задачи. Каждый из показателей оценивался по четырехбалльной системе (от 2 до 5), максимальный балл, который мог получить участник был равен 5, минимальный 2. Ход решения задачи каждой командой фиксировался на видеокамеру. Видеозаписи анализировались руководителями эксперимента. Результаты анализа были представлены в виде показателей.

В исследовании применялись показатели: «*эффективность решения*», «*время решения*», «*уровень риска при решении задачи*». Третий показатель был введен после оценки всех видеофрагментов, и оценивает

количество ситуаций, в которых обучающиеся действовали, специально не учитывая, то есть пренебрегая возможной опасностью. Показатель «уровень риска» представлен в четырехбалльной шкале, где 2 – максимальный риск, 5 – минимальный. В реальных условиях рискованное поведение могло привести к негативным последствиям для жизни и здоровья участников событий. Также был оценен процесс решения задачи путем вычленения элементов эффективного и неэффективного решения задачи. Они условно были сгруппированы в два типа ха-

рактеристик: применительно к взаимодействию участников, а также по отношению к операциям сбора, анализа информации и принятия решения. Условно они обозначены как «когнитивный» показатель, описывающий процессы сбора и обработки информации участниками и «стилевой», характеризующий качества, которые демонстрировались обучающимися в ходе решения задачи. В таблице 1 представлено содержание «когнитивного» и «стилевого» показателей.

Таблица 1. Когнитивные и стилевые характеристики решения задачи

Тип	Когнитивные	Стилевые
Эффективный	Гибкость и вариативность в оценке информации и принятии решения; Открытость в принятии новой информации; Проверка решения на адекватность	Активность действий; Контроль действий Настойчивость; Принятие критики; Поощрение и поддержка членов команды; Управление решением задачи
Неэффективный	Ригидность мышления; Игнорирование новой информации; Отсутствие проверки решения на адекватность	Доминирование; Неприятие критики; Пассивность действий; Попустительство; Отрицание. обесценивание членов команды; Уклонение от принятия решения

Для определения уровня деструктивности личности обучающихся применялась методика «Анализ деструктивности личности», представляющая собой стандартизованный самоотчет, включающий в себя 151 утверждение, распределенное по 12 шкалам, сгруппированным по четырем направлениям анализа [7]. Опишем группы шкал.

1. Шкалы, диагностирующие индивидуально-типологические особенности: сензитивность, импульсивность, ригидность.

2. Шкалы, характеризующие особенности регуляции: автономность-зависимость; уровень саморегуляции поведения; ответственность.

3. Шкалы, изучающие особенности ценностно-смысловой сферы: асоциальная (эгоистическая) направленность; гедонистическая установка (стиль поведения), отношение к семье и детям.

4. Шкалы, описывающие особенности дезадаптации личности: отношение к деятельности, к жизни, к обществу.

В исследовании применялся показатель, обобщающий все утверждения и шкалы в виде индикатора: «Уровень деструктивности личности». На выборке экспериментального исследования уровень дест-

руктивности значимо не отличается от нормативных значений, полученных для обучающихся образовательных организаций ($M=212, \sigma=42,4$ для $n = 4120$).

Цель экспериментального исследования – охарактеризовать особенности влияния деструктивности на процессы принятия решения представителями профессии риска.

Участниками эксперимента стали слушатели пятого курса института МВД, в объеме 92 человека, выборка гомогенная по возрасту ($x=21, \sigma =1,4$), мужчин – 66%. Результаты были подвергнуты математико-статистической обработке, включающей расчет описательной статистики, корреляционных связей (по Пирсону), процедур дисперсионного анализа.

Анализ и интерпретация результатов. Результаты анализа экспериментальных данных позволяют сделать следующие выводы.

1. Уровень деструктивности участников влияет на эффективность решения ими задачи ($F=4,75, p<0,001$). Чем более выражена деструктивность, тем менее эффективным является вариант решения задачи, предложенный обучающимся (см. рис.1).

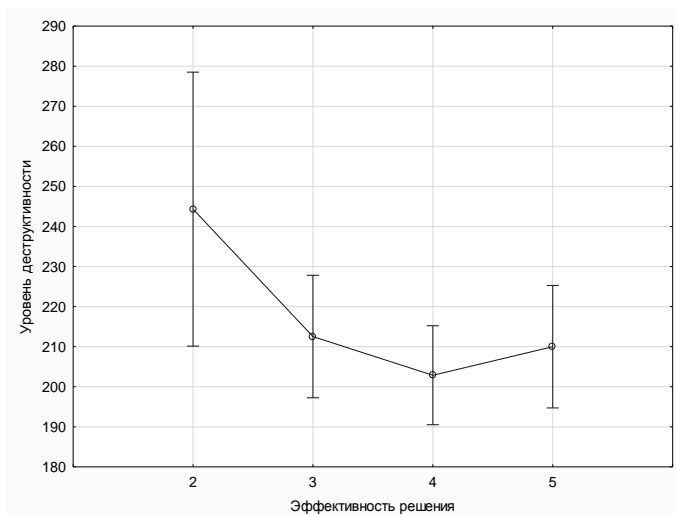


Рис. 1. Примечание: по оси X – значения показателя «Эффективность решения», по оси Y значения показателя – «Уровень деструктивности». Точки на кривой отражают средние значения, полосы графа – дисперсию ответов в формате $M \pm \sigma$.

Отметим, что средние значения деструктивности обучающихся, получивших за решение задачи оценку «3» и «5», практически совпадают («3» - $M=209,1$, $\sigma=39,9$) и («5» - $M=212,5$, $\sigma=24,3$). Однако, эти группы различимы по показателям риска, стилевым и когнитивным характеристикам действий. Решение, достигнутое с учетом неоправданного риска, принятое с отсутствием оценки всех обстоятельств, равно как и действия «наобум», «на удачу» в реальной ситуации могут обернуться неудачей.

2. Уровень деструктивности не влиял на время решения задачи. Действительно, уровень деструктивности не повлиял на время решения задачи в группах участников ($F=1,63$, $p<0,067$), вместе с тем, данный результат нуждается в разъяснении. Показатель «время решения» отражает не действия участников, а действия группы в целом. Индивидуальные особенности принятия решения, в том числе обусловленные деструктивностью, сглаживались группой. Анализ видеозаписи процесса принятия решения показал, что время решения задачи опосредованно, определяется индивидуально-психологическими особенностями

участников. Следует признать, что наличие организационных, лидерских компетенций у сотрудников полиции, позволяет повысить скорость принятия решения и его эффективность.

3. Уровень деструктивности влияет на принятие участниками рискованных решений ($F=4,393$, $p<0,001$). На рис. 2 представлены позиции участников, предлагавших рисковать в процессе решения задачи. Сотрудники, склонные к риску, имеют более высокий уровень деструктивности ($M=254$, $\sigma=56,3$), чем их коллеги, не готовые рисковать ($M=199$, $\sigma=39,3$). Отметим, что участники из группы часто рисковавших (позиция «2» на рис. 2), поступали так в случаях невыясненной обстановки, неопределенности и дефицита времени. Участники, рисковавшие редко (позиция «5» на рис. 2), сталкиваясь с аналогичными условиями, прогнозировали несколько вариантов действия. Наиболее редкой выступала стратегия риска. Как правило, к ней члены команды не обращались, поскольку активно собирали и анализировали информацию о действиях вооруженного захватчика.

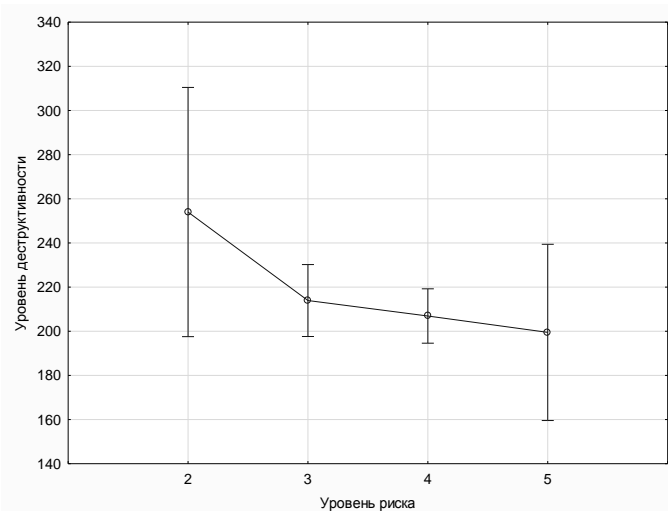


Рис. 2. Примечание: по оси X – значения показателя «Уровень риска», по оси Y значения показателя – «Уровень деструктивности». Точки на кривой отражают средние значения, полюсы графа – дисперсию ответов в формате $M \pm 3\sigma$.

Решение ситуации с помощью стратегии рискованных действий более характерно для лиц с высоким уровнем деструктивности и связано с неспособностью прогнозировать обстоятельства происходящего.

4. Когнитивные и стилевые характеристики решения связаны с уровнем деструктивности личности обучающихся. Однофакторный дисперсионный анализ показал, что высокий уровень деструктивности участника определял менее эффективный стиль решения задачи ($F=4,11, p<0,05$), большее количество времени тратила команда, в которой преобладало количество участников с повышенным уровнем деструктивности ($F=3,98, p<0,001$).

Влияние деструктивности на когнитивные характеристики установлены в следующем. Деструктивность способствовала большей ригидности мышления участников в части оценки новой информации ($p<0,05$), ухудшению анализа, неполном обобщении, акцентировании ситуативных факторов при принятии решения ($p<0,01$), отсутствии проверки решения ($p<0,01$).

Вклад деструктивности участников в стилевые характеристики принятия решения установлено в большем количестве негативных высказываний в отношении членов команды ($p<0,05$), преобладании доминирующего стиля взаимодействия ($p<0,05$), отсутствии личной позиции при определении задач ($p<0,001$), несоблюдении функциональных обязанностей ($p<0,01$).

Заключение. Обучение специалистов профессий риска – сложный процесс приобретения ими компетенций и опыта деятельности. Актуальным направлением психолого-педагогического сопровождения в образовании становится изучение влияния качеств личности на эффективность овладения профессией. Деструктивность – каче-

ство личности, характеризующееся стремлением разрушать социальные связи и отношения с объектами социального мира, проявляется у представителей профессии риска еще на этапе профессионального обучения. Использование в учебном процессе ситуации, протекающей в экстремальных условиях (по признакам информационной неопределенности, временных ограничений, агрессивного-конфликтного поведения участников), позволило оценить влияние деструктивности личности обучающихся на успешность профессиональных действий.

Проведенное экспериментальное исследование показывает, что деструктивность влияет на процессы решения профессиональных задач, снижая эффективность решения. Так, обобщение информации деструктивными личностями проводится с меньшей степенью детализации, неполным анализом новой информации. Проверка решения обучающимся в процессе его воплощения проводится частично либо не проводится вовсе.

Деструктивность негативно влияет и на организацию взаимодействия с коллегами в процессе решения задачи. Высокий уровень деструктивности личности проявляется в преобладании негативного отношения к окружающим, отсутствии определенной позиции (отстаивания личного мнения), уклонения от выполнения поставленной руководителем группы задачи.

Полученные результаты согласуются с уже имеющимися представлениями о деятельности субъекта труда в ситуации риска [9, 15], но развивают и уточняют их в части оценки влияния деструктивности личности обучающихся на решение профессиональных задач в условиях моделирования экстремальных условий.

Дальнейшие исследования в этой области видятся в уточнении и расширении представлений о влиянии деструктивности на процессы профессиональной деятельности специалистов профессий риска, принятии решения в экстремальных условиях деятельности. Результаты могут быть ис-

пользованы для оценки развития личности в ходе психологического сопровождения деятельности сотрудников правоохранительных органов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. А. Развитие полицейской деонтологии в контексте профессионализации французской полиции // *Право и образование*. 2011. № 1. С. 98–105.
2. Бабичев И. В. Акмеологические факторы развития профессионально-важных качеств оперативных сотрудников правоохранительных органов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
3. Дружилев С. А. Профессиональные деформации и деструкции как индикаторы отклонений психического здоровья специалиста // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 5. С. 56–61.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. отд.-ние Рос. акад. образования. Екатеринбург : Деловая кн.; М. : Акад. Проект, 2005.
5. Зиньковская С. М. Психологические аспекты подготовки летчиков к действиям в особых ситуациях // *Педагогическое образование в России*. 2009. № 4. С. 83–90.
6. Злоказов К. В. Деструктивность и идентичность личности // *Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук*. 2014. № 1. С. 61–73.
7. Злоказов К. В. Исследование уровня успеваемости студентов в связи с особенностями деструктивности личности // *Педагогическое образование в России*. 2011. № 1. С. 106–112.
8. Иоголевич В. А., Иоголевич Н. И. Компетентный подход в образовании и прикладная направленность профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов как субъектов деятельности // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2012. Т. 53. № 1. С. 233–237.
9. Кузнецов Л. Ю. Негативные эмоциональные состояния у сотрудников органов внутренних дел в опасных ситуациях профессиональной деятельности и пути их психологической профилактики : дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
10. Одинг А. С., Марар О. И. Акмеологическое обеспечение деятельности специалистов профессий, связанных с риском // *Акмеология*. 2009. № 3. С. 63–66.
11. Стряпина Н. В. Личностные особенности курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД РОССИИ, склонных к девиантному поведению, и возможности их профилактики и коррекции // *Вестник психотерапии*. 2007. №21. С. 49–66.
12. Стригуненко И. К. Девиантное поведение курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России как социальная проблема // *Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института*. 2013. № 3. С. 114–118.
13. Стригуненко И. К. Источники и формы девиантного поведения учащихся в учебных заведениях МВД России // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2013. № 7–1. С. 131–133.
14. Цагарелли Е. Б. Практические аспекты системной психолого-педагогической диагностики надежности в экстремальной ситуации в образовательном процессе военных вузов // *Образование и саморазвитие*. 2012. № 6 (34). С. 172–177.
15. Шихова А. П. Психологические характеристики сотрудников специализированных подразделений дознания органов внутренних дел в состоянии профессионального стресса // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2009. № 1 (41). С. 226–231.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент М. Б. Ворошилова.

Крюкова Елена Михайловна,

директор МАОУ – Гимназия №47; 620067, Екатеринбург, ул. Советская 24–а, e-mail: krukovaam@mail.ru.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: готовность; психологическая готовность; структура психологической готовности к инновационной деятельности; инновационная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению теоретических аспектов изучения психологической готовности педагогов к инновационной деятельности. Проанализированы психолого-педагогические исследования, посвященные изучению данного феномена. Предпринята попытка выделения структуры психологической готовности педагога к инновационной деятельности, что позволит определить и разработать психолого-педагогические технологии ее формирования у педагогов.

Kryukova Elena Mikhailovna,

Headmistress of Municipal Autonomous Educational Institution – Gymnasium # 47, Ekaterinburg, Russia.

THEORETICAL ASPECTS OF THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS OF TEACHERS TO INNOVATIVE ACTIVITY

KEY WORDS: preparedness; psychological preparedness; structure of psychological preparedness to innovative activity; innovative activity.

ABSTRACT. The article deals with the theoretical aspects of the study of psychological preparedness of teachers to innovative activity. It analyzes the psycho-pedagogical works devoted to the study of the given phenomenon and makes an attempt to single out the structure of psychological preparedness of teachers to innovative activity, which will make it possible to define and work out psycho-pedagogical technologies of its formation in practical teachers.

В условиях стремительных и постоянных изменений в системе образования России (внедрение новых ФГОС, формирование универсальных учебных действий, изменение требований к ЕГЭ) выдвигаются новые требования к личности и профессиональной компетентности учителя, побуждая его к активному и непрерывному участию в инновационной деятельности. Не вызывает сомнений тот факт, что успешная педагогическая деятельность базируется не только на инновационных подходах, но и на готовности учителя принимать участие в инновационной педагогической работе [6]. Вместе с тем темп изменений в системе образования не позволяет учителю сознательно и своевременно перестраивать свои знания, умения, осваивать новый профессиональный опыт, итогом чего становится «инновационная усталость» учителя, которая проявляется в отказе от инноваций или в имитации инновационной деятельности. Все это актуализирует проблему сопровождения инновационной деятельности, а также развития и поддержания психологической готовности к инновационной деятельности в образовательном учреждении. Нам представляется важным разработка программ формирования психологической готовности к инновационной деятельности.

Феномен «готовности к инновационной деятельности» достаточно широко представлен в психолого-педагогических исследова-

ниях (Т. А. Вайзер, В. И. Долгова, М. Ю. Елагина, О. М. Краснорядцева, И. Е. Пискарева, Е. А. Подвигина, В. А. Слостенин, Е. Н. Францева и др.).

В настоящее время в психолого-педагогической литературе проблема психологической готовности к деятельности рассматривается с позиции функционального и личностного подходов. В рамках функционального подхода психологическая готовность понимается в ее взаимосвязи с психологическими функциями, необходимыми для достижения высоких результатов в деятельности (Е. С. Кузьмин, В. А. Ядов). В личностном же подходе психологическая готовность изучается в связи с личностными предпосылками к успешной деятельности (К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович).

В исследованиях М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович определена динамическая структура психологической готовности, включающая следующие компоненты:

- 1) осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной задачи;
- 2) осознание целей, решение которых удовлетворит потребности выполнения задания;
- 3) осмысление и оценка условий деятельности, актуализация опыта, который связан с решением задач в прошлом и выполнения подобных требований;
- 4) на основе опыта и оценки условий

деятельности определяются наиболее оптимальные способы решения заданий;

5) прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационных процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня попыток и необходимости достижения определенного результата;

6) мобилизация сил в соответствии с условиями и заданием, самовнушением относительно достижения целей [3].

Согласно данному подходу, состояние психологической готовности имеет сложную динамическую структуру и выражает интеллектуальные, эмоционально-волевые и мотивационные стороны психики человека в их соотношении с возникающими условиями и будущими задачами. Выделенные компоненты психологической готовности личности к деятельности определяют успешность выполнения человеком профессиональных функций, при этом указывается на диалектическое единство долговременной и ситуативной готовности – а именно то, что долговременная готовность определяется эффективностью реализации ситуативной готовности в конкретных обстоятельствах [3]. Исследователями М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович также указывается, что наиболее важные показатели долговременной готовности связаны с мотивационной сферой личности и проявляются в потребности успешного выполнения поставленного задания, в интересе к объекту деятельности и способу его осуществления, а также в стремлении к успеху. Вместе с тем чувство ответственности, уверенность в своих действиях, вера в успех, саморегуляция, мобилизация всех сил для решения задания и умение сконцентрироваться на нем связаны с эмоционально-волевыми компонентами психологической готовности [3].

Рассматривая психологическую готовность к инновациям в педагогической деятельности, Е. Н. Францева определяет ее как «интегративное психическое образование, представляющее единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения и пр.), аффективного (положительное отношение к педагогическим инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в профессиональной деятельности и пр.) и конативного (деятельностного) компонентов, где в качестве системообразующего выступает деятельностный компонент, а основной характеристикой системы является креативность» [7, с. 17].

Выход на инновационный уровень педагогической деятельности, прежде всего, требует перестройки мотивационной сферы личности учителя, его ценностных ориентаций, целей, установок, иерархии внешних

и внутренних стимулов, направленности, притязаний, интересов. Именно поэтому готовность к инновационной деятельности рассматривается как необходимое универсальное качество педагога, главное условие эффективной профессиональной деятельности в высокотехнологичном инновационном обществе. Однако актуальный уровень личностной и профессиональной готовности педагога к творчеству в профессиональной деятельности, принятию нестандартных решений, проявлению инициативы и сверхнормативной активности не соответствует предполагаемому уровню инновационности в образовании, требуемому в свете заявленного правительством РФ процесса обновления целевых, содержательных и процессуальных характеристик образования.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что личностно-профессиональные особенности педагога как субъекта инновационной педагогической деятельности во многом определяют структуру и содержание его готовности к инновационной деятельности, которая определяется наличием у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владением эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способностью к творчеству и рефлексии. В этом случае готовность выступает как основа для активной общественной и профессионально-педагогической позиции, побуждая к инновационной деятельности.

В работах В. А. Слостенина под готовностью педагога к инновационной профессиональной деятельности понимаются интегративное качество личности, которое, представляя собой единство личностных и операционных компонентов, обеспечивает эффективность этой деятельности; в структуре готовности выделяются мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный компоненты [5].

В своих исследованиях И. В. Гавриш определяет готовность учителя к инновационной профессиональной деятельности как интегративную качество личности, которое проявляется в диалектическом единстве всех структурных компонентов, свойств, связей и отношений. Этому наиболее полно соответствует ее понимание как сложного личностного образования, является условием и регулятором успешной инновационной профессиональной деятельности учителя. Структура готовности оказывается тождественной структуре функциональной психологической системы инновационной педагогической деятельности и включает следующие компоненты: мотивы, цели, информационную основу и про-

грамму деятельности, а также блок принятия решения и подсистему профессионально важных качеств личности [1].

В своем исследовании психологической готовности к инновационной деятельности как характеристики образовательной среды О. М. Краснорядцева отмечает, что «психологическая готовность к инновационной деятельности отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека (инициативность как готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты; открытость к изменениям; готовность к переменам; легкость перестройки)» [4, с. 152].

А. Л. Журавлев предлагает три составляющих для измерения отношения к нововведениям: готовность (мотивация), подготовленность (умения и навыки) и реальная активность. Вместе с тем существуют исследования, показывающие, что высокий уровень психологической готовности (социальной установки) к нововведениям не согласуется и реальным поведением и деятельностью, в которых эта установка не реализуется.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы определяем психологическую готовность к инновационной деятельности как сложный целостный процесс личности, характеризующийся уверенностью педагога в своих силах, способностью мобилизовать свои личностно-профессиональные ресурсы в ситуации инновационной деятельности, эмоциональным подъемом, активностью в достижении поставленных целей и задач.

В представленных педагогических исследованиях структуры готовности к инновационной деятельности системно объединены ее технологическая и личностная стороны, что обеспечивает необходимую целостность образа учителя-новатора. Уровень развития личностных структур прямо или косвенно определяет качество операционных составляющих инновационной деятельности, поскольку именно отношение учителя к инновациям, осознание их значимости определяет успешность реализации нововведений в практике работы общеобразовательных учебных заведений.

К факторам проявления готовности к инновационной деятельности В. И. Долгова относит активность, направленность, индивидуально-психологические особенности,

индивидуальный стиль деятельности, установку, Я-концепцию, ценностные ориентации и отношения, способность к творческой деятельности, инновационные важные качества личности, профессионализм, готовность к риску [2].

Рассматривая структуру готовности педагога к инновационной деятельности, мы опирались на подход В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой, согласно которому инновационная деятельность учителя имеет четыре компонента: мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный [5].

Проанализировав существующие подходы к изучению психологической готовности к инновационной деятельности и ее компонентов с учетом возможностей психологического сопровождения ее развития, мы представляем целесообразным выделение следующих компонентов психологической готовности к инновационной деятельности:

1) мотивационный компонент – отношение к педагогическим инновациям, а также мотивационная готовность педагога к совершенствованию собственной профессиональной деятельности;

2) когнитивный компонент – знания и представления педагога об инновационных технологиях и о собственном инновационном потенциале;

3) волевой компонент – способность произвольно руководить своими действиями, чувствами, поведением в условиях инновационной деятельности;

4) рефлексивно-оценочный компонент – самоконтроль и рефлексивность, необходимая для осмысления педагогом опыта собственной инновационной деятельности;

5) личностный – качества личности, способствующих включению педагога в инновационную деятельность (толерантность к неопределенности, интеллектуальная лабильность, стрессоустойчивость, мобильность, креативность).

Мы считаем, что психологическая деятельность по целенаправленному формированию выделенных компонентов психологической готовности к инновационной деятельности позволит снизить сопротивление педагогов к инновациям, обеспечит активизацию инновационной деятельности в образовательном учреждении, а также будет способствовать созданию педагогами собственных инновационных проектов и обогащению инновационной деятельности в образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гавриш И. В. Теоретические основы формирования готовности будущих учителей к инновационной деятельности : дис д-ра пед. наук: 13.00.04. Харьков, 2006.
2. Долгова В. И. Инновационная культура и педагогический менеджмент. Челябинск : ЧГПУ; АТОКСО, 2008.

3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976.
4. Краснорядцева О. М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды // Вестник Томского государственного университета. 2012. №358. С.152–157.
5. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
6. Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С.20–23.
7. Францева Е. Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей : автореф. дис канд. псих. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2003.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент И. В. Девятковская.

Лысуенко Светлана Анатольевна,

методист по реализации основных профессиональных образовательных программ, Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Н. А. Демидова; аспирантка Уральского государственного педагогического университета, Институт психологии; 622001, Нижний Тагил, ул. Карла Маркса, д. 2; e-mail: aleks1008.81@rambler.ru.

Власкина Ирина Васильевна,

психолог, Свердловская областная клиническая психиатрическая больница; 620030, Екатеринбург, Сибирский тракт 8 км.; e-mail: stanislav8333@rambler.ru.

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР ПСИХИАТРИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная компетентность; медицинские сестры психиатрического профиля; профессионально важные качества; коммуникативная толерантность; эмоциональные барьеры.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены теоретические основы и результаты диагностики коммуникативной компетентности как профессионально важного качества специалистов, имеющих профессии социэкономического типа, а именно, медицинских сестер психиатрического профиля. Выявлены психологические особенности сестринского труда в лечебных учреждениях психиатрического профиля.

Lysuenko Svetlana Anatolievna,

Specialist in Methods of Realization of Basic Professional Educational Programs, Nizhny Tagil State Vocational College named after N.A. Demidov; Post-graduate Student, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Vlaskina Irina Vasilievna,

Psychologist, Sverdlovsk Region Clinical Psychiatric Hospital, Ekaterinburg, Russia.

ASSESSMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A PROFESSIONALLY RELEVANT QUALITY OF PSYCHIATRIC HOSPITAL NURSES

KEY WORDS: communicative competence, nurses, mental health, professional qualities, communicative tolerance, emotional barriers.

ABSTRACT. The article discusses the theoretical foundations and the results of the assessment of communicative competence as an important characteristic feature of specialists of the socio-economic sphere, namely, psychiatric nurses; it also identifies the psychological characteristics of the nursing profession in psychiatric hospitals.

Профессия медицинского работника, в том числе и медицинских работников среднего звена, привлекает к себе с каждым годом все больше молодежи, хотя все знают, что подготовка к ней трудная, длительная, требует от студентов гораздо больше настойчивости и самоотречения, чем от студентов других учебных заведений [4, с. 92].

Специфику медицинской деятельности можно выразить словами Карла Ясперса, который полагал, что «...врачевание опирается на два основания: одним из них являются естественно-научные познания и их практическое применение, другим – этика человечности» [8, с. 284].

В процессе профессионального обучения студентам медицинского колледжа важно не только приобрести знания и умения, необходимые для профессиональной самореализации, но и развить в себе профессиональные важные качества, которые являются залогом будущей успешной профессиональной деятельности социэкономического типа [1, с. 63].

Работы Е. А. Климова, А. К. Марковой, С. А. Минюровой, Л. М. Митиной, А. А. Ре-

ана, В. И. Селиванова и др. позволили нам выделить 5 групп профессионально важных качеств (ПВК) медиков: ПВК коммуникативной сферы (коммуникативная компетентность); ПВК эмоционально-волевой сферы (стрессоустойчивость, эмпатия, настойчивость и т. д.); ПВК ценностно-мотивационной сферы (уважение каждого человека, стремление помогать людям и т. д.); ПВК организационно-методической сферы (умение планировать свою деятельность, организовывать деятельность и взаимодействие других, представлять результаты своей работы и т. д.); ПВК познавательной сферы (умение понимать причины поведения людей, творческое мышление и т. д.) [9, с. 214].

Коммуникативная компетентность является профессионально значимой характеристикой медицинской сестры, в том числе медсестры психиатрического профиля [2, с. 7]. В психиатрической практике исторически «...лучшими помощниками врача являются сестры... Часто они влияют на больных лучше самого замечательного лекарства... Врач может поручить им самые

щепетильные задания, вверять в их руки счастье больных, и прежде всего, конечно, уход за этими больными» [5, с. 106].

Данное утверждение не потеряло актуальности в психиатрической практике до настоящего времени. Благотворное влияние среды, так называемой милиотерапии, в сочетании с другими лечебными факторами имеет большое значение в работе персонала психиатрических учреждений. В ходе эффективной милиотерапии четко определена роль каждого члена лечащего коллектива [8, с. 285]. Психологические особенности пациента в условиях лечебных взаимоотношений и взаимодействия соприкасаются с психологическими особенностями медицинского работника. В этих условиях работы медицинской сестры – это творческий процесс, включающий в себя проведение лечебного процесса, для которого необходимы знания болезни, ее течения, методов лечения.

Медицинская сестра несет ответственность за проведение многих жизненно необходимых процедур, то есть работа медсестры в психоневрологическом отделении является важной составляющей в лечении и уходе за психическими больными. На ней лежит большая ответственность не только за лечебный процесс и больных, но и за слаженную работу отделения, всех его сотрудников. Заботливое, чуткое, внимательное отношение медицинской сестры к больным, профессиональный подход – все это дает хорошие результаты в уходе и лечении больных психиатрическими заболеваниями. Кроме этого, медсестре психиатрического отделения необходимы знания о психологии больного и об особенностях коммуникаций с психиатрическими больными [2, с. 5].

Таким образом, медицинская сестра психиатрического профиля, не замещает врача, она по-своему работает с психиатрическими больными, оказывая на них психологическое воздействие [10, с. 23], поэтому коммуникативная некомпетентность медсестры способна нарушить диагностический и лечебный процесс и не привести к желаемым результатам.

Э. Ф. Зеер определяет коммуникативную компетентность как сложную личностную характеристику, включающую коммуникативные способности и умения, психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения [3, с. 38].

Коммуникативная компетентность – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Средний медицинский персонал, в том числе медицинские сестры психиатрического профиля, нередко испытывают коммуникативные трудности в своей профессиональной деятельности, недостаточно владеют необходимыми коммуникативными знаниями, не всегда готовы к современному и эффективному использованию многообразных коммуникативных средств воздействия, вследствие того, что как показала практика подготовки медработников среднего звена, многие выпускники медицинских колледжей не обладают необходимым уровнем развития коммуникативной компетентности.

В ходе итоговой государственной аттестации 13 % выпускников ГБОУ СПО Свердловского областного медицинского колледжа испытывали затруднения в установлении контакта с пациентом, 15 % имели трудности в составлении рекомендаций пациентам по мерам профилактики заболеваний [6, с. 48].

В практической деятельности будущим средним медицинским работникам необходимо находить общий язык с пациентом, собирать анамнез жизни, анамнез заболевания, проводить профилактическую работу среди населения, поэтому развитие коммуникативной компетентности является приоритетной задачей практического обучения (11, с. 50).

В рамках диагностики коммуникативной компетентности медицинских сестер психиатрического профиля, работающих в проведенной в условиях ГБУЗ СО «Свердловская областная клиническая психиатрическая больница», было опрошено 58 медицинских сестер, работающих в различных отделениях: мужское общепсихиатрическое отделение; женское общепсихиатрическое отделение; отделение психотуберкулезное; отделение принудительного лечения.

Распределение респондентов выборки по профилю отделения психиатрического стационара составляет: 1) 18 человек (31,03%) в женских отделениях; 2) 21 человек (36,2%) в мужских отделениях; 3) 15 человек (25,8%) в психотуберкулезных отделениях; 4) 4 человека (6,89%) в отделении для принудительного лечения.

По профессиональным признакам выборка включает: а) 15 человек со стажем до 5 лет, которые только начинают свою профессиональную деятельность и не имеют опыта общения с пациентами психиатрического стационара (25,8%); б) 27 человек с трудовым стажем от 5 до 19 лет – это наиболее активно работающая группа, отличающаяся высоким уровнем профессионализма и перспективой карьерного роста (46,55%); в) 16 человек со стажем более 20 лет, что

предполагает наличие жизненного и профессионального опыта общения с больными (27,58%). Средний возраст опрошенных – 38 лет.

Объектом труда медицинской сестры психиатрического профиля является пациент, страдающий психическими расстройствами (простанарт). Для медсестер характерны большие психологические перегрузки, связанные с непредсказуемым поведением пациентов, поэтому у 39 (67%) опрошенных медсестер низкая коммуникативная компетентность связана с дефицитом психических и физических ресурсов. У 29 (50%) респондентов дефицит коммуникативных умений и опыта обуславливает состояние профессионального стресса.

По результатам опроса в целом и по выборке выявлено, что в процессе коммуникаций в диаде «медсестра–пациент» общение осуществляется на 60–80% за счет невербальных средств выражения – мимики, поз, жестов, тембра голоса. Знание медсестрой психологического профиля языка телодвижений, обусловленного импульсами подсознания, которое сложно подделать, помогает глубже понять внутреннее состояние пациента.

У 44 (76%) респондентов существуют проблемы в профессионально обусловленной коммуникативной компетентности и чаще всего лежат в плоскости взаимоотношений с пациентами; у 14 (24 %) респондентов – связаны с межличностными коммуникациями внутри самого лечебного коллектива. Инструментарий для диагностики уровня коммуникативной компетентности: методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В. В. Бойко); методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко); методика «Диагностика коммуникативной социальной компетентности».

Характеристики коммуникативной компетентности медицинских сестер психиатрического профиля: коммуникативная толерантность; эмоциональная стабильность; эмпатийность. Анализ данных диагностики коммуникативной толерантности у медицинских сестер показал, что независимо от профиля отделения, в котором они работают, выявлен низкий уровень коммуникативной толерантности. У медицинских сестер отделения принудительного лечения интолерантность больше всего проявляется как категоричность и консерватизм в оценке действий пациентов.

Таблица 1. Результаты диагностики уровня коммуникативной толерантности медицинских сестер психиатрического профиля

Место работы медсестер по профилю отделения	Уровень коммуникативной толерантности (в баллах)		
	низкий (5–7 баллов)	средний (8–12 баллов)	высокий (13–20 баллов)
Медсестры мужского общепсихиатрического отделения	62,7	37,3	0,0
Медсестры женского общепсихиатрического отделения	54,6	42,4	3,0
Медсестры психотуберкулезного отделения	63,4	33,3	3,3
Медсестры отделения принудительного лечения	55,0	40,0	5,0

Медсестры психотуберкулезного отделения испытывают затруднения, когда следует скрывать или сглаживать неприятные

чувства, возникающие при интерпретации качеств партнера по общению (пациента) как затрудняющих коммуникацию.

Таблица 2. Результаты диагностики уровня эмоциональных барьеров у медицинских сестер психиатрического профиля

Место работы медсестер по профилю отделения	Уровень эмоциональных барьеров (в баллах)		
	низкий (5–7 баллов)	средний (8–12 баллов)	высокий (13–20 баллов)
Медсестры мужского общепсихиатрического отделения	33,3	28,5	38,2
Медсестры женского общепсихиатрического отделения	27,2	45,4	27,4
Медсестры психотуберкулезного отделения	30,0	50,0	20,0
Медсестры отделения принудительного лечения	35,0	35,0	30,0

Несмотря на некоторые различия среди медсестер различных отделений по изученному показателю, следует констатировать, что более половины медсестер психо-

логического профиля (71,7%) имеют низкий (31,4%) и средний уровень (40,3%) эмоциональных барьеров, что свидетельствует о наличии проблем с эмоциями при общении

в диаде «медсестра–пациент» и у 48,3% испытуемых было выявлено наличие эмоциональных барьеров в межличностном общении в контексте коммуникативной компетентности медсестер, что говорит о необходимости улучшения качества психологического климата и проведении мероприятий по коррекции межличностных коммуникаций в лечебном учреждении.

В целом можно говорить о низком уровне эмпатических способностей у 71,7% испытуемых (таблица 3). У медсестер, неза-

висимо от психиатрического профиля отделения, наблюдается более низкий уровень действенной эмпатии, по сравнению с уровнем сопереживания. Такой уровень эмпатийности объясняется тем, что для эффективного профессионального общения показатель эмпатийности не должен быть слишком высоким для достижения эффективности коммуникации, иначе решение других задач сестринской деятельности будет затруднено, а иногда и невозможно.

Таблица 3. Результаты диагностики уровня эмпатических способностей медицинских сестер психологического профиля

Место работы медсестер по профилю отделения	Уровень эмпатических способностей (в баллах)		
	низкий (5–7 баллов)	средний (8–12 баллов)	высокий (13–20 баллов)
Медсестры мужского общепсихиатрического отделения	90,3	9,7	0,0
Медсестры женского общепсихиатрического отделения	69,6	30,4	0,0
Медсестры психотуберкулезного отделения	73,3	26,7	0,0
Медсестры отделения принудительного лечения	62,5	32,5	0,0

Средний и высокий уровень эмпатических способностей диагностирован у 28,3% испытуемых, что свидетельствует о том, что медсестры, независимо от профиля отделений,

в которых они работают, способны к сопереживанию пациентам с психическими заболеваниями.

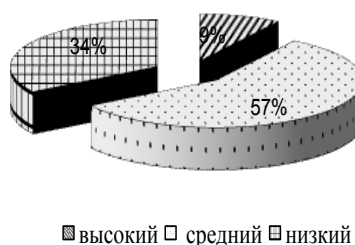


Рис.1. Уровни коммуникативной компетентности медсестер психиатрического профиля, работающих в стационаре ГБУЗ СО «Свердловская областная клиническая психиатрическая больница»

Таким образом, в ходе диагностики коммуникативной компетентности медсестер психиатрического профиля, работающих в стационаре ГБУЗ СО «Свердловская областная клиническая психиатрическая больница», в целом уровень коммуникативной компетентности преимущественно средний и низкий (рис. 1).

В ходе диагностики были выявлены различия в уровнях выраженности коммуникативной компетентности у медсестер в зависимости от лечебно-психиатрического профиля отделений стационара.

Более всего уровень коммуникативной компетентности сформирован у медицинских сестер общепсихиатрического мужского отделения (63,4%) и общепсихиатрического женского отделения (62,7%), в меньшей степени у медсестер психотуберкулезного отделения (55,0%) и отделения принудительного лечения (54,6%).

Для развития коммуникативной компетентности медсестер психиатрического профиля можно использовать тренинги по коррекции коммуникативной компетентности.

Программа тренингов следует принципам этапности и последовательности. Общая продолжительность составляет 36 часов.

Цель программы: развитие коммуникативной компетентности медсестер психиатрического профиля.

Задачи: совершенствовать навыки межличностных отношений, снижать коммуникативную интолерантность, сформировать навыки преодоления эмоциональных барьеров,

корректировать эмпатийность и способность к сопереживанию пациентам с психическими заболеваниями.

Программа коррекции коммуникативной компетентности вносит определенный вклад в формирование ключевых компетентностей специалистов психиатрического профиля среднего звена практического здравоохранения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власкина И. В. Оценка уровня эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов, осваивающих профессии типа «Человек–Человек» // Научный обозреватель, Уфа, 2013. №4 (28). С. 63–64.
2. Дмитриева Л. В. Профессиональная деформация личности у медсестер разных профилей // Медицинская сестра. 2014. № 1. С. 50–53.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. » / М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
4. Эннс Е. А. Психологическая характеристика помогающих профессий // Современная психология: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 92–93.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

5. Коннолли Джон Дж. Начало нового периода в истории психиатрии / Серия «История психиатрии». СПб.: ГОУ ВПО ПСПБ ГМУ им. акад. И. П. Павлова. Т. 8, кн. 6. 2014. URL: <http://www.spb-gmu.ru/fakultety/institut-sestrinskogo-obrazovaniya>.
6. Иванов И. И. Кадровые проблемы здравоохранения Свердловской области // Отчет РОО «Ассоциация средних медицинских работников Свердловской области» для ФГБУ «Центр мониторинга и клинико-экономической экспертизы» (ЦМИКЭЭ). Екатеринбург: 2014. № 10. URL: <http://2014/3/associaciya-srednih-meditsinskih-rabotnikov-sverdlovskoy.ru>. дата обращения 08.01.2015.
7. Левина И. А. Психологические аспекты работы медсестры психиатрического стационара // Главная медицинская сестра, №6-2009. URL: <http://www.zdrav.ru/articles>.
8. Соложенкин В. В. Психологические основы врачебной деятельности: учебник для студентов высших учебных заведений. – третье издание. М., Медицина. 2013. С. 284–289.
9. Социально-экономические профессии («Человек–Человек»): Атлас профессий. URL: <http://www.rabotaenisey.ru/atlas/human-human>.
10. Профессиональный стандарт «Сестринское дело в психиатрии» – деятельность среднего медицинского персонала ЛПУ (здравоохранение) квалификационный уровень 6. Код 1 N.85.14.1 2010. URL: http://www.medcentre.ru/files_nurse/mental_health_nursing.pdf.
11. Этический кодекс медицинской сестры России URL: http://www.opvspb.ru/society/dokumenty/kodeks_medsestri.

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

Положай Мария Николаевна,

аспирант кафедры акмеологии и психологии управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: marialuch@yandex.ru.

ПРЕИМУЩЕСТВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ПЕРЕД ТРАДИЦИОННЫМИ ТЕСТАМИ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ В ДИАГНОСТИКЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мониторинг; одаренность; гармоничный и дисгармоничный тип развития; анкетирование; креативность; интеллект.

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается актуальная проблема диагностики детской одаренности, доказывается несостоятельность традиционных тестов интеллекта и преимущества длительного психолого-педагогического мониторинга для всестороннего выявления одаренности, а также предлагается адаптированный вариант опросника на выявление вида одаренности как первичного звена в системе мониторинга.

Polozhai Maria Nikolayevna,

Post-graduate Student, Department of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Staff Development and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ADVANTAGES OF PSYCHO-PEDAGOGICAL MONITORING OVER TRADITIONAL INTELLIGENCE AND CREATIVITY TESTING IN THE DIAGNOSTICS OF CHILDREN'S GIFTEDNESS

KEY WORDS: monitoring; talent; harmonious and disharmonious development; questioning; creativity; intelligence.

ABSTRACT. The article raises the urgent problem of diagnostics of children's giftedness, proves the untenability of the traditional intelligence tests and the benefits of long-term psycho-pedagogical monitoring for the comprehensive identification of talent, and offers an adapted version of questionnaire to identify the type of talent as the primary stage in the monitoring system.

В рабочей концепции одаренности утверждается, что очень важной проблемой является выявление одаренных детей. Во-первых, потому, что в семье на ранних этапах развития такие дети в большинстве случаев остаются, по меньшей мере, непонятыми, а нередко реакция родителей на активные познавательные способности ребенка бывает негативной. Установка, характерная для бытового сознания, – видеть своего ребенка таким, как все. Во-вторых, активные творческие способности сочетаются у детей с повышенной нервно-психической возбудимостью, которая проявляется в неусидчивости, нарушениях аппетита, сна, легко возникающих головных болях и т. п. Несвоевременная медико-психологическая коррекция этих проявлений приводит к развитию неврозов и ряда психосоматических заболеваний. В-третьих, одаренные дети, попадая в школьные коллективы, где у большинства их сверстников средние способности, чувствуют явную или скрытую недоброжелательность и недоверие со стороны окружающих. В результате у одаренных детей формируется стремление не выделяться, не выглядеть «белой вороной» и их творческие возможности со временем нивелируются. [Ж. Брюно] «Усреднение» одаренного ребенка, снижение общего интеллектуального и творческого потенциала сопровождается наличием выраженных невротических явлений, так назы-

ваемым «синдромом бывшего вундеркинда». Ощущение творческой несостоятельности, «заикленность» на прошлом и часто болезненные амбиции входят в этот синдром, что в свою очередь, является причиной невротического и даже психопатического развития личности.

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения.

Необходимо снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка, как по положительному, так и по отрицательному критерию при использовании психодиагностических методик: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие его значения еще не являются доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, на высокие показатели психометрических тестов интеллекта может влиять мера обученности и социализации ребенка. В свою очередь, низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специ-

фической познавательной позицией ребенка, но никак не с отсутствием у него творческих способностей. И напротив, высокие показатели могут быть следствием невротизации, нарушения селективности мыслительного процесса, высокого мотива достижений или психологической защиты.

Неправомерно осуществлять идентификацию одаренного ребенка на основе единой (единственной) оценки (например, на количественных показателях, характеризующих индивидуальный уровень интеллектуального развития). К сожалению, в школьной практике достаточно часто ограничиваются оценкой коэффициента интеллекта (IQ), который определяется с помощью психометрических тестов интеллекта. Именно эти тесты (нередко вместе с тестами креативности, применяемыми для измерения творческих способностей) чаще всего используются при отборе детей в классы и школы для одаренных.

При этом игнорируется тот факт, что применение тестов интеллекта и креативности имеет ряд ограничений.

Во-первых, большинство тестов интеллекта созданы не для выявления интеллектуальной одаренности, а для других целей. Интеллектуальная шкала Векслера для детей (оригинальный вариант WISC, а также его отечественные модификации) предназначалась для определения уровня общего интеллекта (в частности, выявления задержки в умственном развитии), тест структуры интеллекта Амтхауэра (SIT) – для целей профориентации и профессионального отбора, дифференциальный тест способностей (DAT) – для прогноза академической успеваемости и т. д.

Только в рамках некоторых тестов была предусмотрена оценка максимально высоких результатов: культурно свободном тесте Кеттелла (CFT C) и усложненном варианте теста Прогрессивные матрицы Равена (А-РМР). Но их применимость по отношению к диагностике одаренности также подвергается серьезной критике. Что касается тестов креативности, то показатели дивергентной продуктивности также не являются однозначными, единственными и достаточными индикаторами творческих возможностей ребенка.

Во-вторых, многие тесты интеллекта измеряют конкретную (частную) интеллектуальную способность, т. е. сформированность конкретных умственных операций. Таким образом, существующие психометрические тесты интеллекта, фиксируя его компоненты, не затрагивают связей между ними, не схватывают саму системность его проявления.

В-третьих, данные тестирования сильно зависят от ситуации тестирования, эмоционального состояния ребенка. При этом чем ребенок одареннее, тем эта зависимость больше. Поэтому психометрические тесты плохо прогнозируют уровень достижений именно одаренных детей.

В-четвертых, следует различать данные тестирования и решение о судьбе ребенка. Диагностическая ситуация является следствием влияния многих факторов, поэтому решение должно приниматься с учетом знания причин, приведших к тестовым результатам.

В условиях использования традиционных психометрических тестов многие признаки одаренности ребенка в силу особенностей процедуры тестирования игнорируются. В частности, традиционные психометрические тесты, будучи ориентированными на оценку результата деятельности, не пригодны для диагностики признаков одаренности, так как последние характеризуют способы деятельности одаренного человека. Уникальность одаренного человека состоит в том, что все, что бы он ни сделал, обязательно будет отличаться от того, что может сделать другой (в том числе не менее одаренный человек). В данном случае речь идет о таком инструментальном признаке, как выраженность индивидуальных стилей деятельности, и в первую очередь познавательных стилей, таких, как кодирования информации, переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру. К этому признаку одаренности выраженности индивидуально-специфических способов изучения реальности традиционные тестовые процедуры не чувствительны.

Таким образом, природа одаренности объективно требует новых методов диагностики или модификации традиционных методов, поскольку традиционные психометрические методики (в виде тестов интеллекта и тестов креативности) не валидны по отношению к особенностям поведения и качественного своеобразия психических ресурсов одаренного ребенка.

По существу, любая форма отбора (селектирования) детей на основе показателей психометрических тестов оказывается несостоятельной с научной точки зрения, поскольку тесты интеллекта и креативности по определению не являются инструментом диагностики одаренности вообще и интеллектуальной либо творческой одаренности в частности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы относительно сферы корректного применения психомет-

рических тестов в работе с одаренными детьми:

– психометрические тесты скорее нужно применять не для и не до принятия решения о мере одаренности ребенка, а после процедуры его идентификации как одаренного в целях уяснения сильных и слабых его психологических качеств и организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи;

– психометрические тесты могут быть использованы для описания индивидуального своеобразия психической деятельности конкретного одаренного ребенка с точки зрения выраженности отдельных способностей, склонностей, эмоциональных состояний, личностных качеств и т. д. (при этом следует иметь в виду высокую вероятность несовпадения результатов тестирования и реальных проявлений одаренности ребенка в определенной предметной сфере);

– психометрические тесты могут использоваться для отслеживания динамики конкретных показателей психического развития одаренных детей.

Таким образом, психометрические тесты могут использоваться в качестве одного из множества источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренного ребенка, но ни в коем случае не в качестве единственного критерия для принятия решения о том, что данный ребенок является одаренным либо не-одаренным.

Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как одаренного либо как неодаренного на данный момент времени – значит, искусственно вмешаться в его судьбу, предопределяя его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты одаренных и неодаренных коренятся в неадекватности и легкомысленности исходного прогноза их будущих достижений. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно, далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок.

С учетом специфики одаренности в детском возрасте наиболее адекватной формой идентификации признаков одаренности того или другого конкретного ребенка является **психолого-педагогический мониторинг**.

Психолого-педагогический мониторинг, используемый с целью выявления одаренных детей, должен отвечать целому ряду требований:

1) комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные

источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;

2) длительность процесса идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);

3) анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение его в различные формы соответствующей предметной деятельности и т. д.);

4) экспертная оценка продуктов деятельности детей (рисунков, стихотворений, технических моделей, способов решения математических задач и пр.) с привлечением экспертов – специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов, инженеров и т. д.). При этом следует иметь в виду возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке продуктов подросткового и юношеского творчества;

5) выявление признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, в условиях обогащенной предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения данного ребенка). Целесообразно проведение проблемных уроков по особой программе; использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния и снимать типичные для данного ребенка психологические преграды, и т. п.;

6) многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальностью данного ребенка;

7) диагностическое обследование желательнее проводить в ситуации реальной жизнедеятельности, приближая его по форме организации к естественному эксперименту (метод проектов, предметных и профессиональных проб и т. д.);

8) использование таких предметных ситуаций, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют ребенку проявить максимум самостоятельности в овладении и развитии деятельности;

9) анализ реальных достижений детей и подростков в различных предметных олимпиадах, конференциях, спортивных соревнованиях, творческих конкурсах, фестивалях, смотрах и т. п.;

10) преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей.

Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Иными словами, проблема выявления одаренных детей и подростков должна быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, с тем, чтобы выявить как можно больше детей с признаками одаренности и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одаренности.

Исходя из вышеизложенных особенностей диагностики одаренности вообще и у детей с СДВГ в частности, нами были выбраны, на наш взгляд, наиболее валидные и этически корректные методы, основанные на экспертном наблюдении за особым ребенком без непосредственного вмешательства в его личное пространство, без создания искусственной ситуации тестирования, которая может исказить результаты, ввиду большой эмоциональной лабильности и слабой стрессоустойчивости данной категории детей.

Как было замечено выше, наиболее адекватной формой диагностики одаренности специалисты признают мониторинг как развернутую во времени, комплексную систему выявления одаренности с целью выработки наиболее адекватной траектории обучения и психологической помощи исключительным детям. Наша разработка занимает в этой системе первичную ступень и позволяет достоверно выявить сначала детей с СДВГ, а далее диагностировать у выявленных детей признаки и виды одаренности. Выбранными методиками явились:

– анкетирование педагога и/или психолога на основе международной диагностики дефицита внимания с гиперактивностью DSM-4; анкетирование проводится на основе наблюдения за детьми, в результате

которого выводится группа учащихся с признаками СДВГ;

– опросник для учителя и родителей, а также других экспертов, комплексная оценка которых дает объективную картину одаренности ребенка с СДВГ (ее признаков и видов).

Если анкетирование на выявление СДВГ является общепризнанным методом для взрослых (не медиков), отражающим реальную картину поведения ребенка, то выбор такого метода диагностики одаренности как опросник нуждается в обосновании. Как было сказано выше, традиционными методиками диагностики одаренности в школах являются тесты интеллекта и креативности, которые все чаще признаются специалистами как несостоятельные методы при использовании их изолированно и без учета ряда психологических особенностей детей. Тем более, что мы имеем дело не просто с одаренными детьми, а с детьми, чьи высокие способности сочетаются с проблемами поведения и здоровья. Таким образом, мы считаем, что на первичном этапе диагностики одаренности у гиперактивных детей или детей с дефицитом внимания контактные методы способны исказить результат исследования ввиду высокой эмоциональной восприимчивости данной категории испытуемых. Поэтому такой метод как опросник для окружающих ребенка взрослых представляется нам наиболее валидным, объективным методом диагностики.

Учитывая все преимущества и недостатки популярных опросников одаренности, мы адаптировали известные опросники А. И. Савенкова и А. А. Лосевой, который позволяет выявить вид и степень одаренности младшего школьника. Методика А. И. Савенкова позволяет охватить внушительное число характеристик, типичных для разных видов одаренности. Простые и точные формулировки (описания) данных характеристик отражают реальную деятельность ребенка, живые эмоции, а не обобщенные понятия, типа «склонен к перфекционизму», благодаря чему доступны не только специалистам, но родителям и другим экспертам. Само содержание признаков одаренности достаточно гибкое и может отражать признаки одаренности у детей как с гармоничным, так и дисгармоничным типом развития личности, что отвечает целесообразности нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев Ю. Н. Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии : научный журнал. 2000. № 7. С.37–42.
2. Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д. Рабочая концепция одаренности, МО РФ, М., 2003.
3. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика. // Психологический журнал. 1995. №4. С.73.

4. Выготский Л. С. Проблема возраста // Л. С. Выготский Собр. соч.: В 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5. С. 184–185.
5. Одаренные дети. Проблема одаренных детей. Детская психология. URL: <http://dp.17ya.ru/>.
6. Савенков А. И., Одаренные дети в детском саду и школе: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000.
7. Щебланова Е. И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников // Вопросы психологии. 1999. № 6. С.14–18.

Статью рекомендует д-р психол. наук, профессор Э. Э. Сыманюк.

Раменский Святослав Ефимович,

кандидат биологических наук, г. Екатеринбург; e-mail: ramenskie2012@mail.ru.

Раменская Галина Павловна,

кандидат экономических наук, профессор, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: ramenskie2012@mail.ru.

Раменская Виктория Святославовна,

кандидат юридических наук, доцент, Уральская государственная юридическая академия; 620137, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21; e-mail: viva-ra@mail.ru.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛЮДЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ И В УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** агрессивность; конфликтная комиссия; наркотики; типовая кризисная ситуация.**АННОТАЦИЯ.** Увеличение агрессивности россиян негативно влияет на учебный процесс, на здоровье, иногда даже на жизнь педагогов. Предлагается создавать «конфликтные комиссии»; выявлять типовые кризисные ситуации, находить конструктивные способы их решения, обучать этому педагогов, вырабатывая у них необходимые навыки.**Ramensky Svyatoslav Efimovich,**

Candidate of Biology, Ekaterinburg, Russia.

Ramenskaya Galina Pavlovna,

Candidate of Economy, Professor, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ramenskaya Victoria Svyatoslavovna,

Candidate of Jurisdiction, Associate Professor, Ural State Law Academy, Ekaterinburg, Russia.

AGGRESSIVE BEHAVIOR OF PEOPLE IN CONTEMPORARY SOCIETY AND AT SCHOOL**KEY WORDS:** aggression; conflict commission; drugs; typical crisis.**ABSTRACT.** Increasing aggressiveness of Russians negatively affects the education process, health, and sometimes even the lives of teachers. It is proposed to create "conflict committees", bring out typical crises, find constructive ways to solutions, and train teachers, developing their necessary skills.

Филипп Зимбардо большую часть своей профессиональной деятельности посвятил изучению способностей человека совершать «злые поступки» и механизмы, которые позволяют сделать это. Согласно полученным им выводам, злые поступки могут быть вызваны внешними факторами (системными, ситуационными, уникальными переменными), личными качествами человека. При этом влияние ситуационных факторов может оказаться сильнее воли индивида, подавить его сопротивление [5, с. 12].

В социальной психологии под агрессивной поведением понимают физическое или вербальное поведение, целью которого является причинение кому-либо вреда [10, с. 673]. Человек обычно проявляет агрессию по трем причинам: в силу недовольства собой и своей жизнью; негативного отношения к другим людям или социальным группам; мнения, что именно они препятствуют достижению поставленных им целей, виноваты в его неудачах. В нашей стране большая роль в формировании агрессивного отношения людей принадлежит СМИ (в основном телевидению) и криминалу. Демонстрация роскошного образа жизни звезд шоу-бизнеса создает у остальной молодежи ори-

ентиры, недостижимость которых вызывает у них фрустрацию, порождающую агрессию.

Сведения об уровне агрессивности населения дают специальные социологические и социально-психологические исследования. Этим оценкам должен соответствовать наш бытовой опыт (результаты наблюдений за поведением автомобилистов на дорогах, россиян на улице, в магазинах). Хронологический или пространственный анализ случаев тяжких преступлений агрессивного характера также способен привести к получению важной информации по обсуждаемой теме.

Т. Ахенбах, сотрудник университета штата Вермонт, протестировал более трех тысяч школьников в возрасте от семи до шестнадцати лет, опросил большое количество родителей и учителей – то есть тех, кто лучше других знает особенности подрастающего поколения. Период наблюдения составил приблизительно тридцать лет – начало семидесятых годов прошлого столетия, 1985 год, конец девяностых годов. По сравнению с началом семидесятых годов, в середине восьмидесятых американские дети, подростки стали более нервными, склонными к деликвентному поведению, то есть к антиобщественным, противоправным фор-

мам поступков. У них увеличилась импульсивность и агрессивность.

Экстраполируя на другие территории полученные результаты, Т. Ахенбах предположил, что у вступающих в жизнь в разных странах также нарастают отчаяние, отчужденность, наркомания, склонность к жестокости, хулиганству, количество случаев исключений из школы [3, с. 29–30].

Гипотезу Т. Ахенбаха подтверждают результаты изучения типового облика россиян с 1981 по 2011 год, полученные экспертами Института психологии РАН. Заместитель директора этого Института, член-корреспондент РАН А. В. Юревич в интервью «Российской газете» сообщил, что согласно оценкам его институтских коллег, за последние тридцать лет наши соотечественники стали в три раза агрессивнее, во столько же раз грубее, наглее, во многом потеряли способность к самоконтролю. Количество убийств в России почти в четыре раза превышает этот показатель в США и примерно в десять раз – показатель в большинстве стран Западной Европы. Показательно, что спонтанная агрессивность россиян является причиной около 80% убийств. Речь идет о бытовых убийствах, не обусловленных соображениями корысти, злого умысла и т. п. В каждой четвертой семье наблюдается бытовое насилие. Убивают друг друга супруги, соседи. Как правило, это люди из малообеспеченных семей, с низким уровнем образования, культуры, злоупотребляющие спиртными напитками [2; 7].

Б. С. Положий, руководитель отдела социальных проблем психического здоровья Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии имени В. П. Сербского, считает: «Детская агрессия действительно сегодня выросла до критических отметок. Но нужно помнить, что происходящее с детьми – это зеркальное отражение процессов, происходящих в обществе» [13, с. 47].

Представляет интерес однонаправленность изменений параметров, характеризующих агрессивность в США и в России, хотя в отличие от американцев, наши соотечественники пережили распад СССР, смену общественно-экономической формации. Можно предположить, что эти события нашли свое отражение в скоростях нарастания агрессии.

Общество можно рассматривать как систему, которая в данное время имеет определенное состояние, «память» (описываемую при помощи набора функций, возникших в результате предшествующей обработки информации), механизмы регуляции своих параметров (например, численность населения, здоровье людей на опре-

деленной территории). Эти характеристики определяют реакцию системы на поступающие извне сигналы, например, на усилия руководства страны модернизировать экономику России.

Проектировщики считают, что система при переходе от одного устойчивого состояния функционирования к другому стабильному состоянию теряет управляемость [6]. Наверное, каждый согласится, что система общественно-экономических отношений в России была достаточно устойчивой около 70 лет при социализме. Хочется надеяться, что стабильными будут рыночные отношения в нашей стране. Но переход от одного состояния к другому оказался очень болезненным как для населения, так и для производства, экономики.

Можно принять, что для существования системы особую опасность представляет ее неустойчивое состояние – бифуркация, для которого характерны конкуренция элементов системы, хаос. При прохождении системы через состояние бифуркации небольшое изменение, казалось бы, несущественного параметра через резонансный эффект может оказать значительное влияние на внутреннее состояние системы и на траекторию ее развития. Это приводит к тому, что аналитику, управленцу катастрофически будет не хватать сведений для управления системой, например, макроэкономической. Прохождение развития системы состояния бифуркации должно сопровождаться отрицательными эмоциональными переживаниями людей – элементов системы, в том числе, их агрессией.

Агрессивность подрастающего поколения характеризуется количеством криминальных случаев в средней школе, в вузе. При неблагоприятном стечении обстоятельств во время учебного процесса могут возникать отрицательные эмоции с положительной (усиливающей) обратной связью. В случае крайних проявлений это может привести к вспышкам неконтролируемой ярости, агрессии, к оскорблению педагога студентами, в предельных случаях – к его избитию, даже к убийству. Уже по состоянию на 2011 год (за 12 лет сбора материала) были убиты 48 работников высшей школы, из которых только за 2009–2011 годы – 2 ректора, 8 профессоров [14]. В качестве причины можно назвать противоречия между претензией студента на более высокую оценку его знаний и настойчивым мнением педагога, что обучающийся заслуживает именно такой отметки. Студенты первых курсов демонстрируют агрессивное, жесткое поведение для самоутверждения, стараясь повысить авторитет в новой среде.

Ни у кого не вызывает возражения мнение, что педагоги российской высшей школы получают небольшую заработную плату как в абсолютном, так и в относительном выражении. К сожалению, не часто встречаются педагоги, которые нашли в своей работе в учебном заведении «призвание». Заметим, что этот термин старообрядцы расшифровывали как «дело, для которого тебя призвали» [9, с. 38]. Для обеспечения приемлемого существования себя и своей семьи педагог вынужден работать в двух – трех вузах, возрастает его физическая и психическая нагрузка. Студенты обычно недовольны высокой платой за обучение, часть из них логично требуют взамен качественного преподавания. Оплачивая коммерческую услугу, в качестве которой некоторые обучающиеся рассматривают получение знаний в высшей школе, студенты, их родители рассчитывают на почти гарантированное получение диплома и могут проявлять недовольство, если этого не происходит. Чтобы заработать деньги, многие обучающиеся вынуждены работать больше 20 часов в неделю. Названные обстоятельства могут вызвать противостояние «преподаватель – студенты», продолжением которого могут быть криминальные случаи – нанесение «серьезных физических повреждений», даже убийства преподавателей, руководителей высшего учебного заведения.

Директор Департамента по информационной и региональной политике Министерства образования и науки А. Усачева сообщает, что согласно проекту приказа, который сейчас готовится в ведомстве, для ученика средней школы, не прошедшего аттестацию (в том числе, по уважительной причине), предусмотрено три варианта. Его можно оставить на второй год для повторного обучения либо заставить учиться по индивидуальной программе. В случае необходимости, подтвержденной психологами либо медиками, для такого школьника может быть предусмотрен адаптированный план обучения [4].

Преподаватель Нина Седых считает: «Перевод образования в сферу услуг сопровождается введением новых критериев – критериев сферы услуг... Клиент должен быть доволен услугой, получать ее в том объеме, в каком ему угодно, от приятно улыбающихся людей, по определенному стандарту – и не перетруждаться. Дополнительные услуги тоже можно получить, но за отдельную плату. Вплоть до последнего времени именно этим курсом и шло российское образование. Если мы хотим научить людей думать, мы обязаны уходить от этой системы. Никакой стандарт не может заменить личность педагога. Некоторая доля

строгости, принуждения обязательна – без нее невозможно организовать процесс обучения. Критерий оценки учителя не должен зависеть от того, сколько двоек он ставит. Образование – процесс, в котором участвуют две стороны: учитель и ученик. И третья: родители ученика. Сегодня за этот процесс отвечает только учитель» [1]. По мнению педагога Н. Седых, «Бесправие учителя в школе», когда он не может просто отругать нерадивого ученика, «вызывает глубокую печаль. Получается, что учителю запрещено обрисовывать границы поведения, выходить за которые ученику нельзя... Ученик тоже что-то должен учителю. Учиться должен!» [1].

Проблема повышения статуса учителя российской средней школы реально существует, более того – носит серьезный характер. Как сообщила газета «Известия» 27 июня 2014 года, в Госдуме было предложено установить запрет на оскорбления и насмешки в адрес школьных учителей. Заместитель председателя комитета Государственной Думы РФ по образованию В. Шудегов («Справедливая Россия») готовит законопроект о введении уголовной ответственности за «оскорбления, насмешки, упрёки в некомпетентности, поучения, формирование негативного отношения в среде учителей и родителей...». За неудачное прозвище, данное педагогу, может наступить уголовная ответственность. Взрослых предлагают заключать в тюрьму, а детей исключать из школы за оскорбление педагогов. Учителей предлагают перевести в госслужащие, оскорбление учителя приравнять к оскорблению представителя власти (статья Уголовного кодекса РФ «Оскорбление представителя власти»), что должно повысить качество образования. После подготовки текст законопроекта будет представлен в Государственную Думу для внесения изменений в ФЗ «Об образовании в РФ» [11]

Министерство образования и науки реализует аналогичные установки как в средней школе, так и в вузе. Поступая в высшее учебное заведение, вчерашний выпускник школы сразу не может стать другим человеком, поэтому сказанное во многом применимо к положению не только школьного, но и вузовского педагога. Для доказательства спросите у любого педагога, когда легче работать с аудиторией – в начале занятий или в конце, когда известна дата экзамена (зачета) ... Почти наверняка получите ответ – конечно, накануне контрольного мероприятия.

4 февраля 2014 года ученик десятого класса московской школы № 263, отличник и призер юридических олимпиад Сергей Гордеев выстрелами из двух ружей, хранившихся дома, убил на уроке двух чело-

век – учителя географии и полицейского, ранил еще одного сотрудника правоохранительных органов. После взятия «школьного стрелка из Отрадного» под стражу врачи отмечали, что он «излишне возбужден, мало ест, фактически не спит, ни с кем не общается». В начале мая этого же года эксперты Судебно-медицинского научного центра имени Сербского признали С. Гордеева невменяемым. Специалисты поставили диагноз: прогрессирующая параноидальная шизофрения.

За год до выстрелов Гордеева, возможность таких событий была предсказана Кириллом Хломовым, руководителем столичного центра по работе с подростками «Перекресток». Он писал: «После всплеска экстремистских движений среди подростков в 2012-м году, детских суицидов в 2012-м следующей волной станет агрессия школьников против учителей». Это произойдет потому, что «Основной инструмент, который используется педагогами, – это давление» [8, с.48].

Рассмотренные доводы могут оцениваться как аргументы в пользу того, что случай со «школьным стрелком» имеет в значительной степени системный характер. Патологические особенности психики выпускника школы являются необходимым условием обсуждаемых событий.

По мнению эксперта-психолога Леонида Катаева-Смык, большинство наших сограждан готовы отвечать на мнимые противостояния агрессией, когда для этого даже нет оснований. Проявление этой установки может усиливаться наличием у человека оружия. Для такого поведения психологи используют даже специальный термин «ковбойский синдром». Наличие огнестрельного оружия превратилось в символ состоятельности, успешности его владельца, повышает его самооценку [15].

Конечно, в быту каждый из нас может стать жертвой случайного, немотивированного нападения. Корпоративная культура вуза, которая возникает и поддерживается, в том числе благодаря усилиям педагога, может уменьшить вероятность возникновения таких «форс-мажорных» событий, но всегда остается возможность появления с непредсказуемыми последствиями студента в состоянии наркотического либо алкогольного опьянения на лекции, практическом занятии.

Эффект от приема психотропных препаратов имеет непредсказуемый характер. Согласно сведениям, собранным на интернет-портале Бетти Хендерсон «Истории об антидепрессантах», подростки в большинстве случаев принимали психоактивные препараты перед совершением школьного насилия. Согласно результатам исследова-

ния, антидепрессанты вызывают периодические приступы агрессии у 14% молодых людей [по материалам raranormal-news.ru; 12].

Можно предполагать, что при изучении фактов появления и способов проявления случаев жесткого противостояния «преподаватель – группа (поток) студентов» может проявиться эффект «голового короля» (по сказке Г. Х. Андерсена). Педагог не будет склонен обсуждать с исследователем такие события, опасаясь прослыть непрофессионалом, некомпетентным человеком, который не способен руководить учащимися во время занятия. Рассматриваемые негативные события действительно могут быть названы «маргинальными» (слово, которое произошло от польского «маргинэс» – «на полях общественного сознания»).

Предлагается осознать на уровне администрации существование риска причинения вреда физическому и моральному здоровью педагога средней и высшей школы со стороны школьников и студентов. Это важная научная проблема; выводы, полученные при ее решении, влекут за собой ряд организационных мер.

Создается впечатление, что по крайней мере, в известных нам случаях, администрация высшего учебного заведения просто не знает, как поступать при возникновении жестких противостояний «ученик (ученики) – преподаватель». В качестве организационной меры целесообразно создание своего рода «конфликтных комиссий» (своего рода «клапан безопасности») из опытных, уважаемых в вузе людей, работа которых должна быть достойно оплачена в силу особой важности. Правила обращения в такие подразделения должны быть подробно написаны, носить конструктивный, деловой характер, быть хорошо известны всем участникам образовательного процесса.

Актуально выявление, формальное описание типовых кризисных ситуаций, нахождение, проверка на практике способов их решения, обучение этому педагогов высшей и средней школы, выработка у них навыков путем тренингов, проводимых с нужной частотой (подобную подготовку проходят специальные работники торговых залов магазинов, готовясь к встрече с агрессивно настроенными покупателями).

В обществе и учебном заведении между количеством агрессивных поступков и их тяжестью по последствиям для здоровья педагога существует линейная, положительная статистическая связь. Рассмотренное выше увеличение агрессивности в социуме неизбежно отразится на росте криминала в средней и высшей школе. Отмеченное

обстоятельство приведет к увеличению актуальности предлагаемого исследования.

Для сравнения: до наступления деструктивных изменений организма пожилые люди часто могут и хотят учиться, приобретать как общие, так и профессионально значимые знания, применять последние на практике, особенно в условиях переживаемого

страной экономического кризиса и снижения жизненного уровня россиян. Представители «третьего возраста» обычно стремятся эффективно использовать имеющиеся ресурсы – как собственные, так и окружающей среды. Проявление ими агрессии, тем более убийство работающих с ними преподавателей, как правило, немислимо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтайская Е. Три пишем, два в уме. По приказу Минобрнауки из школ исчезнут второгодники // Аргументы недели. 2014. 22 мая. № 18(410). С. 11.
2. Владыкина Т. Сейчас взорвусь // Российская газета. 2013. 10 декабря. № 278 (6254). С. 11.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013.
4. Двоечников перестанут оставлять на второй год. URL: http://www.examen.ru/main2/news_and_articles/news/18131.
5. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев. М. : Альпина нон-фикшн, 2013.
6. Ильин Н. И., Лукманова И. Г. и др. Управление проектами. СПб. : Два – Три, 1996.
7. Институт психологии РАН: Россияне стали злее и агрессивнее. 10.12.2013 г. URL: http://kprf-pskov.ru/index.php/201312102107/poslednie_novosti/institut_psihologiiran_rossiyane_stali_zlee_i_agressivnee.html.
8. Костенко-Попова О. В школу как на войну? Педагоги перестали быть воспитателями, родители заиклены на оценках, а до детей никому нет дела // Аргументы и факты – Урал. 2014. 12–18 февраля. №7(1736). С. 48–49.
9. Краснова В. Свадьба дела с идеалом // Эксперт, 2009. №26 (664). С. 37–48.
10. Майерс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 1996.
11. Оскорбление учителей станет уголовным преступлением. URL: <http://lenta.ru/news/2014/06/27/school>.
12. Пейпиныш В. Американцы сходят с ума от антидепрессантов. URL: <http://ukrday.com/zdorove/novosti.php?id=131096>.
13. Положий Б. Убить – это круто? // Аргументы и факты – Урал. 2014. №33 (1762). С. 47.
14. Попова Н. Гантели вместо пистолета. В России продолжают гибнуть ученые. По горячим следам раскрыто несколько преступлений // Аргументы недели. 2011. 10 марта.
15. Россию захлестнул «ковбойский синдром». URL: <http://news.mail.ru/incident/16876509/?frommail=1>.

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

Степанова Анастасия Александровна,

аспирант кафедры акмеологии и менеджмента, Институт менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет, 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: stepanova.step@mail.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭТНИЧЕСКОЙ ОТЧУЖДЕННОСТИ МИГРАНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этническая отчужденность; психологическая профилактика этнической отчужденности; мультикультурное консультирование; этнокультурный тренинг.

АННОТАЦИЯ: Описан феномен этнической отчужденности мигранта личности. Выделены основные характеристики этнической отчужденности. Описана программа психологической профилактики этнической отчужденности. Представлены результаты апробации программы психологической профилактики.

Stepanova Anastasia Aleksandrovna,

Post-graduate Student of Department of Acmeology and Management, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF ETHNIC ESTRANGEMENT OF MIGRANTS

KEY WORDS: ethnic estrangement; psychological prevention of ethnic estrangement; multicultural consultation; ethno-cultural training.

ABSTRACT: The article describes the phenomenon of ethnic exclusion and marginality of personality. The author identifies general characteristic features of ethnic estrangement. Then she describes a program of psychological prevention of ethnic estrangement and presents the results of approbation of such a program.

Наиболее ощущаемыми тенденциями современного культурно-цивилизационного развития являются многокультурность и взаимовлияние культур. Пространственное сосуществование культурного многообразия привело к преодолению замкнутости традиционных культур и этнических стереотипов. Культуры перестают быть закрытыми ареалами, во всем мире идет постоянный процесс взаимодействия, взаимовлияния, включая взаимопроникновение, смешение или дифференциацию различных этносов и их культурных особенностей. Возрастающее многообразие, единство и сложные процессы взаимодействия этносов и культур обращают повышенное внимание к вопросам об особенностях и способах поведения людей в современном развивающемся мире.

Повышенное внимание к процессу взаимовлияния культур и формированию полиэтничного государства оказывает российская власть. Реализация концепции государственной миграционной политики является одним из приоритетных направлений социально-экономического развития РФ. Основными направлениями деятельности Правительства РФ в области миграции являются, во-первых, содействие привлечению иммигрантов в Российскую Федерацию, исходя из интересов обеспечения экономики страны и ее регионов необходимыми трудовыми ресурсами и, во-вторых, обеспечение условий для интеграции вынужденных мигрантов в социальную среду.

Медведев Д. А. в своем выступлении на съезде партии Единая Россия (5.10.2013 г.)

указал на необходимость содействовать интеграции мигрантов в российское общество по средствам реализации государственных программ адаптации, предусматривающих обучение русскому языку, знакомство с историческими и культурными традициями России, а также неукоснительное следование правилам поведения в современном российском обществе. Так, с 2013 года реализуется пилотный проект миграционной службы «Центр социальной адаптации мигрантов» (г. Тамбов, г. Оренбург).

Однако на практике очевидно явление изоляции мигрантов: наличие образовательных учреждений, в которых обучаются преимущественно представители одной национальности; формирование жилых микрорайонов, заселенных одним этносом (например, китайский квартал) и т. д. Таким образом, происходит не социализация в новую социокультурную среду, а изоляция прибывающих мигрантов и формирование национальных «резерваций». Подобные характеристики свидетельствуют о трудностях адаптации личности к новой среде и проблемах аккультурации, которые становятся причиной напряженности и конфликтности межэтнического взаимодействия.

Большее распространение термин «отчужденность» получил в социальной психологии, где используется при характеристике таких межличностных отношений, при которых личность противопоставляется другим индивидам, группе или обществу в целом, испытывая разную степень своей изолированности (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Э. Фромм, З. Фрейд). Подобные напряжен-

ные отношения в группе связаны с нарушением опосредствованности ценностным содержанием совместной деятельности, с утратой чувства единства, когда личность воспринимает остальных как враждебных и чужих себе, отвергая при этом нормы группы, законы и предписания.

Сущность отчужденности от этнокультурных особенностей заключается в невозможности человека реализовать себя в определенной этнической группе, основанной на чувствах изолированности от новой социокультурной среды. Анализ научно-исследовательской литературы позволил определить, что *этническая отчужденность* представляет собой состояние противопоставления мигрантов новому социокультурному пространству, сопровождаемое ощущением изолированности и неприятия, враждебности по отношению к другим индивидам, группам и в целом всему этническому сообществу, в которое прибыл мигрант [4].

Для более глубокого изучения феномена этнической отчужденности и выявления способствующих его развитию личностных особенностей нами проведено эмпирическое исследование. В процессе эмпирического исследования приняли участие мигранты среднего и пожилого возраста (от 25 лет и старше), имеющие разный социальный и экономический статус, и относящиеся к этническим группам, отличным от русской, всего 149 человек [4].

В эмпирическом исследовании были использованы: методика «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л. В. Янковский), тест культурно-ценностных ориентаций (Л. Г. Почебут), методика «Показатели индивидуализма–коллективизма» (Л. Г. Почебут), методика «Социальные эталонные переменные» (Л. Г. Почебут), методика «Виды и компоненты толерантности – интолерантности» (Г. Л. Бардьер), методика «Личностная готовность к переменам» (Ролник, Хезер, Голд, Хал).

В результате анализа теоретических основ феномена отчужденности и проведенного эмпирического исследования нам удалось выявить ряд социально-психологических закономерностей феномена этнической отчужденности. Резюмируя полученные выводы, можно сказать, что этническая отчужденность:

- 1) вызвана трудностями адаптации личности к новому социокультурному пространству;
- 2) обратно пропорциональна процессу интеграции личности;
- 3) является причиной конфликта идентичности личности и потери самоидентификации;

4) выступает в качестве части или следствия неразрешенности культурного одиночества;

5) усиливает эмоциональную отдаленность от новой социокультурной среды, стремление личности быть независимым и самостоятельным, проявляя индивидуалистические стремления;

6) наносит серьезный ущерб психическому здоровью мигранта: способствует развитию чувства тревоги, опустошенности, подавленности, депрессивности, бесперспективности, изолированности от окружающих мира;

7) характеризуется ностальгическими чувствами по родному этносу;

8) усиливает в личности враждебные установки по отношению к представителям других этносов, способствует развитию девиантного поведения;

9) усугубляется на фоне неудовлетворенности личностью своим рабочим местом, заработной платой и трудовыми взаимоотношениями;

10) является естественным культурным процессом, в случае преодоления которого личность успешно адаптируется и реализуется в новой среде.

Резюмируя выдвинутые положения этнической отчужденности, следует заключить, что чувство отчужденности от иноэтнической среды состоит в проблеме личностного роста мигрантов, изменения жизненных стереотипов и социальных установок, переоценки ценностей, формирования новых личностных стремлений, поведения и особенности выполнения трудовой деятельности. Таким образом, становится очевидным негативное влияние этнической отчужденности на психическое здоровье мигранта, что обуславливает необходимость профилактики данного явления.

Актуальность профилактических мер так же обусловлено влиянием чувства отчужденности мигранта на социальные отношения и его взаимодействие с другими людьми. Учитывая ежегодно нарастающий приток мигрантов в страну, особую остроту принимает проблема конфликтности и напряженности межэтнического взаимодействия. Конфликт этнической идентичности, негативная настроенность и неудовлетворенность своим социальным статусом у мигрантов с одной стороны, страх перед активным ростом миграции из стран ближнего зарубежья, трудности в межкультурном взаимодействии у принимающего населения с другой, приводят к возникновению социальной напряженности и нестабильности общества. В разных городах и поселениях страны возникает этническая напряженность, нередко встречаются проявления на-

ционализма и ксенофобии, которые влекут за собой различного рода столкновения между местным населением и этническими общинами, проживающими на территории принимающего государства.

Эффективный результат профилактики этнической отчужденности будет достигнут по средствам создания необходимых условий для развития личностного потенциала мигрантов, содействия в принятии решений в ситуации риска и неопределенности, помощи в осознании ответственности за собственную жизнь. Психологическая профилактика по ослаблению этнической отчужденности окажет прямое воздействие на развитие внутреннего потенциала и личностных качеств личности, что будет способствовать эффективному включению мигрантов в систему межэтнических взаимоотношений в поликультурном пространстве. В свою очередь, уверенное и продуктивное развитие межкультурного диалога повлияет на благополучие российского общества в целом.

Под *психологической профилактикой этнической отчужденности* мигранта мы понимаем специфический комплекс мер, направленный на заблаговременное ослабление и устранение причин формирования этнической отчужденности и развития качеств личности, необходимых для конструктивного и эффективного межэтнического взаимодействия в поликультурном пространстве. Эффективность профилактики будет определяться ее комплексным характером, т. е. включением в программу таких методов и технологий, которые направлены на всестороннее психическое и личностное развитие мигрантов.

Необходимость и актуальность оказания психологической помощи мигрантам, столкнувшимся с трудностями аккультурации, адаптации к иноэтнической среде и чувством этнической отчужденности, привела к разработке программы психологической профилактики. Целью программы является снижение уровня этнической отчужденности мигрантов от нового социокультурного пространства. Исходя из цели, можно определить задачи программы, которые направлены на развитие следующих составляющих:

- 1) личностная самоидентификация мигрантов;
- 2) толерантное отношение к двусмысленности и неопределенности;
- 3) коллективистские стремления;
- 4) адаптивность к иноэтнической среде;
- 5) культурно-ценностные ориентации;
- 6) уверенное поведение, предприимчивость и смелость в различных жизненных ситуациях.

Этническая отчужденность – явление многоаспектное, подход к изучению которого не должен ограничиваться только лишь опытом этнической и социальной психологии. Для успешной профилактической деятельности необходим не только всесторонний анализ этого феномена, но и разноплановые технологии его профилактики. Описывая методики эмпирического исследования мы уже обращались к исследованиям не только этнической, но и кросс-культурной психологии. Действительно, когда предметом исследования выступает такое глобальное понятие, как этнос, ограничиться исследованием только лишь его психологических особенностей недостаточно. Большое влияние на мировоззрение и образ жизни представителей разных этносов оказывает культурная специфика, сопровождающая народность. Следовательно, при профилактической деятельности этнической отчужденности так же следует учитывать культурные особенности этнической группы. Ниже мы представим программу профилактики этнической отчужденности, которая включает в себя технологии социальной, этнической и кросс-культурной психологии.

Методологической основой программы профилактики этнической отчужденности послужили технологии традиционной практической психологии (А. А. Бодалев, И. В. Вачков, С. Ю. Головин, А. А. Деркач, Л. Г. Лаптев, А. А. Ситников, С. Л. Соловьева, М. К. Тутушкина и др.) и кросс-культурной психологии (Е. П. Белинская, В. В. Гриценко, В. В. Константинов, Н. М. Лебедева, Л. Г. Почебут, Т. Г. Стефаненко, О. А. Тихомандрицкая и др.). Основными технологиями профилактической деятельности по ослаблению этнической отчужденности являются: психологическая диагностика, мультикультурное консультирование и этнокультурный групповой тренинг.

Первое, *психодиагностическое направление* профилактической деятельности – проведение анкетирования по средствам набора психодиагностических методик. Целью данного направления является изучение психологического состояния мигрантов и выявление наличия психологических особенностей личности, характерных для этнической отчужденности.

Вторым направлением является *мультикультурное консультирование*. Это усовершенствованная форма традиционного психологического консультирования, основанная на теории признаний различий специфических культур особенностей и акцентирование внимания на общекультурных особенностях, которые объединяют представителей разных культур и этносов. В рамках

программы профилактики этнической отчужденности мультикультурное консультирование имеет форму индивидуальных консультаций мигрантов, которые столкнулись с негативным опытом общения с представителями других этносов и культур и трудностями адаптации и вхождения в новое социокультурное пространство [3].

Особое внимание следует уделить умениям и навыкам практического психолога в рамках мультикультурного консультирования, деятельность которого должна быть высококвалифицированной и компетентной на всех этапах работы. Психолог должен быть толерантным, уважать и принимать культурные различия различных этнических групп; обладать большой базой вербальных и невербальных техник и методов, подходящих для разных культурных и этнических традиций; иметь представление об этнических и культурных особенностях мигрантов и понимать, каким образом они отражаются на его поведении в различных жизненных ситуациях [5].

Основной технологией в составе программы профилактики является *этнокультурный групповой тренинг*. Данная форма работы направлена на формирование и развитие межкультурной и межэтнической коммуникабельности, снижение уровня напряженности межэтнического взаимодействия и формирование навыков конструктивного урегулирования стрессовых ситуаций при адаптации в новом социокультурном пространстве [5].

Этнокультурный тренинг в рамках программы профилактики нацелен на эффективную работу по ослаблению этнической отчужденности по средствам решения следующих задач:

- 1) формирование навыков продуктивного самоанализа;
- 2) осознание личностной потребности в конструктивном межэтническом и межкультурном взаимодействии;
- 3) развитие межкультурной коммуникативной компетентности;
- 4) формирование навыков анализа стрессовых и конфликтных ситуаций и тактики поведения в них;
- 5) развитие навыков рефлексии, саморегуляции и преодоления депрессии;
- 6) формирование уверенности в себе и своего поведения в ситуациях межэтнического общения.

При реализации цели тренинга используются психотехнические упражнения, мини-лекции, проективные методики, деловые и ролевые игры, приемы музыкальной и арт-терапии. Система включенных в тренинг упражнений нацелена на создание условий, способствующих лучше-

му познанию мигрантами себя и своего положения в поликультурном обществе, осознанию кризисных и стрессовых ситуаций, реакций и стратегий поведения в них, регуляции собственного эмоционального состояния, снятию тревожности и повышению активности. Тренинг рассчитан на совместную 8-ми часовую работу и состоит из пяти взаимозависимых этапов, последовательно решающих сформулированные задачи.

Вводный этап включает в себя процедуру знакомства участников между собой и с ведущим, ознакомление с целями и задачами тренинга, принятие правил группового взаимодействия.

Первый этап нацелен на самоанализ мигрантов, повышение собственной самооценки и выявление сильных личностных качеств.

Второй этап направлен на сознание личностной потребности и способности к конструктивному и активному межэтническому общению. На данном этапе так же формируется способность мигрантов к эмпатии и толерантного отношения к окружающим, прорабатываются вероятные формы и тактики поведения и развиваются способности принимать и оказывать поддержку.

Третий этап включает в себя мини-лекции о конфликтах и стрессах. Формируются навыки конструктивной оценки проблемной ситуации и ее успешного преодоления, изучение техник релаксации, саморегуляции, овладение навыками анализа и урегулирования конфликтов.

В рамках четвертого этапа осуществляется формирование уверенного поведения личности мигранта, развитие предприимчивости, активности и смелости, толерантного отношения к неопределенным ситуациям, а так же принятие культурных и этнических особенностей окружающих людей.

Пятый этап, заключительный, подразумевает завершение групповой работы, совместное подведение итогов и рефлексии участников тренинга. Завершающий этап так же желательно организовать в форме неформального общения и чаепития, что позволит завершить работу положительным настроением всех участников.

Проведение этнокультурного группового тренинга так же требует от ведущего высокой профессиональной и компетентностной подготовки на всех этапах его проведения – на стадии разработки программы тренинга, в процессе его непосредственной реализации и при анализе его эффективности. Процесс группового межэтнического взаимодействия может вызвать определенные трудности, которые психолог-тренер должен учитывать: языковой барьер, различия между участниками в правилах пове-

дения, сформированные под влиянием этнических и культурных традиций, которые могут оказать негативное воздействие на поведенческие проявления участников и затормозить процесс работы всей группы.

Для проверки эффективности разработанной программы профилактики этнической отчужденности мигрантов были апробированы этнокультурный тренинг и мультикультурное консультирование. Первичное эмпирическое исследование выявило наличие отчужденности у 40% испытуемых, 10% из которых имеют высокий уровень выраженности данного показателя. Группу для реализации этнокультурного тренинга составили мигранты с высокими показателями по шкале «отчужденность», всего 30 человек. Базой апробации программы апробации послужила АНО «Информационно-правовой центр «Интеграция Европа-Азия» (г. Екатеринбург). Мигранты приняли участие в этнокультурном групповом тренинга, а так же для желающих были организованы индивидуальные консультационные встречи.

Качественная оценка результативности предложенной программы профилактики осуществлена с помощью повторного анкетирования с помощью методик, используемых на этапе эмпирического исследования. Полученные данные были подвергнуты процедуре математико-статистической обработки с использованием Т-критерия Вилкоксона. Обработка данных проводилась с помощью программы Statistica 6.0 for Windows.

Анализ данных выявил наличие достоверных изменений в сторону увеличения показателей по шкалам «адаптивность» (на 72% при $p < 0,05$), «смелость и предприимчивость» (на 100% при $p < 0,001$), «специфичность» (на 74% при $p < 0,05$), «полити-

ческая толерантность» (на 72% при $p < 0,05$), «ориентация на динамически развивающуюся культуру» (на 91% при $p < 0,001$); и снижения показателей по шкале «индивидуализм» (на 12,5% при $p < 0,001$).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о значимых изменениях личностных характеристик мигрантов после участия в программе профилактики этнической отчужденности. Увеличились показатели адаптации мигрантов в новом социокультурном пространстве; ориентации на динамически развивающуюся культуру, которая свойственна большей части населения России, смелости и предприимчивости в реализации личного потенциала и в межэтническом общении; специфичности, т. е. стремлении мигранта быть уважаемым членом нового общества: толерантности к деятельности российских властей в области миграционной политики. Кроме того отмечено значимое уменьшение по шкале «индивидуализм», что свидетельствует о приобщении мигранта к новому обществу и стремлении к групповому единству.

Из этого можно заключить, что разработанная программа профилактики этнической отчужденности мигрантов является эффективной. Участие в данной программе позволяет снизить уровень этнической отчужденности через развитие личности мигранта и уверенного поведения в поликультурном пространстве. Это позволяет улучшить общий эмоциональный фон, сформировать межкультурную коммуникативную компетенцию, и, следовательно, способствует успешной адаптации мигрантов и расширение межкультурных и межэтнических контактов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крылов А. А. Психология : учеб. для вузов. 2-е изд. М. : Проспект, 2005.
2. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2012.
3. Психологическая энциклопедия. Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. 2 - е изд. СПб. : Питер, 2006.
4. Степанова А. А. Феномен этнической отчужденности: сущность, основные характеристики, психологическая профилактика // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 218–223.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. Практикум. М. : Аспект Пресс, 2008.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

УДК 37.016:811.11
ББК Ш143Ж21-9

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Блик Екатерина Сергеевна,

соискатель степени кандидата педагогических наук, аспирант и преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет; 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: katia.blik@gmail.com.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метод коммуникативных заданий; методика преподавания; педагогическое задание; целевое задание; коммуникативная задача; учебные материалы.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена методу коммуникативных заданий в обучении английскому языку как одному из методов коммуникативного подхода, который дает возможность учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого студента, при этом студенты решают практические задачи, с которыми они могут встретиться в реальной жизни. Одной из главных целей при выборе метода коммуникативных заданий является увеличение активности студента. Проанализированы некоторые особенности использования данной методики, ее преимущества и недостатки, представлены ее основные характеристики, а также сравнение с традиционными методиками в обучении английскому языку. Дается также несколько определений самого понятия «задание», а также основных видов заданий – целевых, которые студенты должны выполнять за пределами учебной аудитории, и педагогических, которые составляют основу деятельности в учебной аудитории в процессе обучения. Занятия, основанные на методе коммуникативных заданий, делятся на несколько основных этапов. Все этапы условно можно разделить на три: подготовительный этап, этап выполнения задания и этап языковой работы. Краткое описание каждого из них приводится в статье. В конце статьи автор делится личным опытом использования метода коммуникативных заданий и его продуктивного сочетания с другими методами.

Blik Ekaterina Sergeevna,

Candidate of Pedagogy Degree Applicant, Post-graduate Student, Assistant Lecturer of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

APPLICATION OF THE COMMUNICATIVE TASK-BASED APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

KEY WORDS: task-based learning; teaching approach; pedagogical task; target task; learning material; communicative task.

ABSTRACT. The article is devoted to Task-based Learning (TBL) in teaching the English language as one of the methods within the communicative approach, which allows one to address individual characteristics and needs of each student, while students solve practical tasks that they may encounter in real life. One of the main goals when choosing the TBL approach is to increase the activity of the student. The author has analyzed some special aspects of this approach, its advantages and disadvantages; has presented its main characteristics, as well as compared it with traditional approaches in teaching English. The article contains several definitions of the concept of "task", as well as the main types of tasks – target tasks, which students need to perform outside the classroom, and pedagogical tasks, which are the basis of classroom activities. Lessons based on the TBL approach are divided into several stages. All stages can be nominally distributed into three groups: pre-task activities, task cycle, and language focus. A brief description of each group is given in the article. At the end of the article the author shares her personal experience of application of task-based learning and its combination with other methods.

Одна из наиболее сложных задач, стоящих перед преподавателями иностранного языка, заключается в том, как стимулировать воображение своих студентов так, что они будут более мотивированы к обучению. В результате чего постоянно происходящий процесс поиска и разработки учебных материалов, которые могут быть использованы в дополнение к основным учебникам для курса обучения, является одним из важнейших направлений деятельности преподавателя по планированию занятия.

Многие преподаватели, как правило, основывают планирование занятия по английскому языку на традиционном подходе «PPP» (Presentation, Practice, Production) – презентация, практика, продуктивность. Происходит так потому, что этот метод надежен и действенен. Это та основа, вокруг которой можно организовывать серию занятий. Кроме того, эта методика является лучшей на данный момент, так как охватывает все области лексики и грамматики используемых учебников или программ. Однако использование данной

методики выявило, что во время преподавания теории и практики во внимание не особо принимаются индивидуальные потребности и особенности каждого студента; содержание почти всегда продиктовано учебником или учебной программой. Преподаватели достаточно редко дают своим студентам задание выполнить такое упражнение в учебной аудитории, с которым они сталкиваются в повседневной жизни, используя свой родной язык. Если же преподаватели сделают так, чтобы иностранный язык, на котором студенты говорят на занятии, станет «осмысленным», а потому запоминающимся, студенты смогут естественным путем запоминать и применять язык в различных ситуациях.

Обучение методом коммуникативных заданий (МКЗ) дает студенту именно такую возможность. Такой метод обучения может помочь студенту, «поместив» его в ситуацию, существующую в реальном мире; ситуацию, когда устное общение имеет принципиальное значение для выполнения конкретной задачи [8, 270]. В центр внимания ставится непосредственно само задание, а не грамматические или лексические вставки. Цель заключается не в изучении структуры, а в выполнении задания. Однако, чтобы успешно справиться с заданием, студенты должны правильно использовать речь и обмениваться своими идеями. Таким образом, язык становится инструментом коммуникации, который нацелен на то, чтобы помочь студенту успешно справиться с поставленной задачей. Благодаря этому происходит погружение в языковую среду, и студенты начинают общаться на иностранном языке с практической целью. Главным становится именно достижение этой цели. Обычно не существует единственного правильного ответа на подобные задачи.

Ведение игры, решение какой-либо проблемы, обмен информацией или опытом – все это может рассматриваться как актуальные и аутентичные задания. В МКЗ задание, в котором студенты получают список слов, которые необходимо использовать, не может рассматриваться в качестве аутентичного. То же самое касается и обыкновенной ролевой игры, если она не содержит элементы решения определенной проблемы, или студентам не была поставлена цель, которую необходимо достигнуть. Во многих же ролевых играх студенты лишь играют свою роль. Но ролевая игра, где студенты должны разыграть роли руководителей предприятий, но при этом они должны прийти к соглашению или найти правильное решение насущной проблемы в течение определенного периода времени,

можно считать подлинным заданием в МКЗ [2, 210].

Когда преподаватель останавливает свой выбор на МКЗ в качестве одного из методов преподавания языка, он тем самым признает, что «преподаватель не будет и не может определять тот путь, по которому будет развиваться язык студента», и что «преподаватели и студенты не могут просто выбрать то, что нужно изучать». «Элементы изучаемого языка не просто «вставляются» на свои места в предсказуемом порядке» [1, 285]. Это означает, что преподаватель должен отпустить контроль за учебным процессом, признать, что не может контролировать то, чему каждый студент научился в течение, например, двух занятий по иностранному языку.

При обучении МКЗ учащийся должен подвергаться воздействию иностранного языка настолько максимально, насколько это будет возможно, для того, чтобы просто наблюдать за его использованием, затем строить свои гипотезы и, в результате, экспериментировать с ним. Одной из главных целей при выборе МКЗ является увеличение активности студента: МКЗ нацелен на деятельность студента, а не преподавателя; преподаватель должен поставить перед студентом определенные задачи, благодаря которым появится возможность спонтанного, индивидуального и оригинального эксперимента с иностранным языком. В результате выполнения каждого такого задания у студента появится определенный личный опыт использования иностранного языка, и на этом этапе преподаватель будет играть очень важную роль. Он должен помочь студенту прийти к осознанию выполняемой деятельности, которая следует за экспериментом. Такое осознание или осознанное выполнение задания является решающим для успеха МКЗ, именно на этом этапе преподаватель должен помочь студентам понять различия и сходства, помочь им «откорректировать, прояснить и углубить» свои представления об иностранном языке. В целом можно сказать, что МКЗ заключается в изучении языка на практике.

Нунан отмечает пять основных характеристик МКЗ:

- 1) акцент на обучении общению посредством коммуникации на изучаемом языке;
- 2) введение аутентичных текстов (учебных материалов) в учебную ситуацию;
- 3) обеспечение студентов возможностью сосредоточиться не только на языке, но и на самом процессе обучения;
- 4) увеличение личного опыта студента, как важного элемента, способствующего обучению;

5) попытка привязать изучение языка в учебной аудитории с активацией языка за ее пределами [4, 75].

Нунан рассматривает «задание» как элемент смыслоориентированной работы, которая включает в себя понимание, обработку, воспроизведение и взаимодействие на изучаемом языке [4, 110].

В настоящее время существует целый ряд интерпретаций понятия «задание». Тем не менее, важно понимать различие между *целевыми заданиями*, которые студенты должны выполнять за пределами учебной аудитории, и *педагогическими заданиями*, которые составляют основу деятельности на занятиях в процессе обучения.

Лонг приводит пример нескольких целевых заданий – это те виды деятельности, которые люди осуществляют в своей обычной жизни (на работе, на отдыхе, в промежутках между ними): покупка пары ботинок, бронирование билетов на самолет, заполнение анкеты, сдача экзамена на водительские права, написание письма, выписка чека, умение спросить у прохожего, если вы потерялись. Основным обоснованием обучения языку является возможность студента успешно выполнения вышперечисленных действий в реальном мире с помощью изучаемого языка [7, 38].

Безусловно, целевые задания могут в некоторой степени практиковаться и на занятиях. Однако студенты также должны выполнять много других заданий, которые не только являются репетицией ситуаций за пределами учебной аудитории. Студенты должны делать такие упражнения, которые способствуют развитию языковой компетенции. Такие педагогические задания заключаются, согласно определению Ричардса, Платта и Вебера [5, 42], в выполнении действий в ходе понимания языка и работы с ним. Например, задание нарисовать карту во время прослушивания диска, прослушивание инструкции и выполнение команды. Для успешного выполнения такого задания преподавателю необходимо указать, какой результат будет рассматриваться как успешный.

Нунан дает свое определение и педагогическим заданиям: это та работа в учебной аудитории, в ходе которой студенты включены в процесс осмысления, манипуляции, воспроизводства или общения на изучаемом языке, при этом их внимание сосредоточено на мобилизации всех грамматических знаний для выражения смысла [4, 115]. Успешное выполнение педагогических заданий позволит студентам приобрести навыки, необходимые для выполнения целевых заданий.

В нашей работе мы будем придерживаться определения «задания» Джейн Уиллис.

Задание – целенаправленная деятельность, в ходе которой студенты используют изучаемый язык с определенной коммуникативной задачей для того, чтобы достигнуть поставленной задачи с целью подготовки студентов к общению в реальных ситуациях [9, 89]. Потому следует выбирать темы, которые будут мотивировать студентов, привлекать внимание и способствовать наиболее эффективному развитию языка.

Использование методики МКЗ может быть различным. Некоторые преподаватели интегрируют ее в существующую программу, некоторые полностью заменяют ею учебную программу, некоторые используют ее в качестве дополнительных заданий к традиционной работе на занятии. Те преподаватели, которые используют МКЗ в качестве основной методики преподавания английского языка, делят занятия на следующие этапы.

Предварительное задание. Преподаватель дает тему, ставит задачи и знакомит студентов с ситуациями/ лексикой/ текстами (посредством чтения и аудирования, а также поделившись личным опытом или продемонстрировав различные картинки). Это вовлекает студентов в изучаемую тему и улучшает языковые знания, что может быть очень полезным. Преподаватель может лишь отметить или заострить внимание на полезных фразах и лексике, но не обучать новым структурам. Полезно дать студентам пример правильного выполнения аналогичного задания. Затем преподаватель объясняет, в чем заключается само задание, и организовывает деятельность студентов.

Задание. Студенты выполняют задание в парах или группах, используя необходимую лексику и грамматические структуры. Преподаватель обеспечивает поддержку и следит за правильным выполнением заданий.

Планирование. Студенты готовятся представить свои идеи и работу остальным студентам. Они делают пробную презентацию в своих группах. В это время преподаватель помогает студентам советом или отвечает на возникшие вопросы.

Представление. Студенты делают презентацию выполненной работы. Преподаватель решает, в какой последовательности студенты или же представители групп студентов будут выступать. А также дает краткие комментарии по содержанию работ. Студенты сосредотачиваются на коммуникации, пусть даже в ущерб правильности грамматики.

Анализ (фокус на языке). Преподаватель отмечает слова, фразы или граммати-

ческие структуры, которые студенты использовали в своих презентациях. Выделяются также необходимые для изучения языковые структуры.

Практика. Студенты выполняют дополнительные задания, концентрируясь на точности и правильности использования языка [3, 34].

Основными преимуществами использования методики МКЗ являются:

- 1) фокус в процессе обучения переходит от преподавателя к студенту;
- 2) другое понимание функции языка (как инструмента коммуникации, а не как цели обучения);
- 3) сокращение разрыва между абстрактным знанием языка и его реальным употреблением;
- 4) студенты становятся свободными от «лингвистического контроля», используя все доступные знания, не только практикуя одну необходимую фразу или лингвистический оборот;
- 5) коммуникативный подход к обучению;
- 6) использование широкого спектра заданий – чтение, аудирование, решение проблем, ролевые игры, опросы и т. д.;
- 7) занятия учитывают индивидуальные потребности студентов, интересны и мотивируют к обучению.

Необходимо также знать и о некоторых сложностях в использовании МКЗ. Прежде всего преподаватель должен помогать студентам расширять словарный запас. В противном случае студенты не будут изучать новые фразы или слова самостоятельно, а только лишь улучшать навыки в использовании того языка, которым они уже владеют. Для достижения этой цели можно поменять пары или группы студентов так, что сильные будут работать в паре или группе с более слабыми студентами, используя при этом слова и фразы более высокого уровня знания языка. Сильные же студенты могут обратиться за помощью к самому преподавателю.

Сложным является отбор и определение последовательности заданий для МКЗ.

Другим очень важным моментом является то, что даже при выполнении задания, обучение не должно быть закончено. Этапы анализа и практики имеют очень важное значение для понимания студентами того, что они изучили. Другими словами, учебный процесс методом коммуникативных заданий можно грубо разделить на 2 этапа: первый – выполнение всех заданий, связанных с поставленной задачей, а второй – анализ того, что было выполнено до этого. Если преподаватель проигнорирует второй

этап, то не будет положительных сдвигов в обучении.

Кроме того, стоит заметить, что для лингвистических курсов, которые направлены на достижение определенных образовательных целей (как, например, подготовка к экзамену), и где необходимо уделить внимание определенной лексике или грамматике, а не коммуникативным навыкам, методика МКЗ может показаться не релевантной.

Хотелось бы также поделиться опытом использования МКЗ при обучении английскому языку студентов 1–2 курсов неязыкового вуза.

А. Для нас важной характеристикой МКЗ показалось то, что у студентов появлялась возможность осмысленного и эффективного использования языка. При обучении традиционными методами внимание как преподавателя, так и студентов излишне уделяется грамматической форме, даже на этапе продуцирования, когда необходимо сконцентрироваться на употреблении языка и тренировке речевых навыков. Очень часто студент прерывается посередине фразы (которая была составлена абсолютно правильно) и пытается переформулировать предложение, чтобы корректно употребить нужную грамматическую структуру.

Б. Наши занятия, построенные на МКЗ, оказывались более «гибкими»: студенты начинали практиковать языковые навыки на ранних этапах занятия, что давало возможность преподавателю адаптировать последующие этапы в соответствии с потребностями студентов. На традиционных занятиях по английскому языку студенты не имеют возможность продуцирования вплоть до последнего этапа урока. Вполне вероятно, что многие из них уже обладают нужными навыками, а ценное время на занятии тратится на этапы представления и практики. Данный момент особенно важен в условиях всего одной пары английского языка в неделю – время занятия используется намного эффективнее.

В. В начале использования метода МКЗ на занятиях по английскому языку мы столкнулись с недовольством студентов: большинство из них привыкло к обучению «центрированном» на преподавателе, когда не приветствуются автономность и самостоятельность обучения. Бывали случаи, когда студенты просили записать на доске образец диалога, который им надо будет использовать во время ролевой игры. И тогда приходилось объяснять цель задания и почему было важным, чтобы студент использовал свои языковые навыки.

В заключение можно сказать, что для студентов, привыкших к более традицион-

ной методике в обучении, основанной на грамматическом подходе, сначала будет сложно работать с кажущейся хаотичностью МКЗ, но при интеграции МКЗ с системати-

ческим подходом к грамматике и лексике в результате получится комплексный, универсальный подход, который будет отвечать любым потребностям студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bruton A. From tasking purposes to purposing tasks // *English Language Teaching Journal*. 2002. №56 (3). P. 280–88.
2. Long M., Porter P. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition // *TESOL Quarterly*. 2005. №39 (4). P. 207–28.
3. Newton J. Options for vocabulary learning through communication tasks // *English Language Teaching Journal*. 2001. № 55 (1). P.30–37.
4. Nunan D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 2002.
5. Richards J., Rodgers T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.
6. Shehadeh A. Self and other initiated modified output during task-based interaction // *TESOL Quarterly*. 2001. №35 (3). P.433–57.
7. Skehan P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
8. Van Lier L., Matsuo N. Varieties of conversational experience: Looking for learning opportunities // *Applied Language Learning*. 2005. №19 (2). P. 265–87.
9. Willis J. *Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs*. Harlow: Longman, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор Л. И. Корнеева.

Галагузова Минненур Ахметхановна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики Института социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gala_36@mail.ru.

ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ: ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: понятие; категориально-системный подход; методы обучения; контент-анализ; методы обучения физике; традиционные и инновационные методы обучения.

АННОТАЦИЯ. В статье путем ретроспективного анализа раскрывается сущность методов обучения, показана взаимосвязь в развитии дидактических методов обучения и методов обучения физике, представлены некоторые вопросы развития инновационных методов обучения физике.

Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,

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

EVOLUTION OF METHODS OF TEACHING PHYSICS: NOTIONAL ASPECT

KEY WORDS: notion; categorial systemic approach; teaching methods; content analysis; methods of teaching physics; traditional and innovative methods of teaching.

ABSTRACT. The article discloses the essence of teaching methods with the help of a retrospective analysis, shows the interrelationships in the development of didactic teaching methods and methods of teaching physics, and presents some problems of further development of innovative methods of teaching physics.

Научный статус и социальный престиж той или иной отрасли науки во многом зависит от уровня развития ее теории, которая дает целостное представление о законах и закономерностях, объективно отражающих определенную область действительности и являющихся предметом изучения данной науки. Общеизвестно, что каждую науку отличает своя система знаний, которая отражается в ее терминах, понятиях и категориях. Не являются исключением в этом отношении педагогика, дидактика и методика обучения физике.

Вся совокупность понятий любой науки, предстающей как множество различных, нередко противоречащих друг другу теорий, концепций, идей, положений, представлений и т. д., отражает ее структуру более или менее – в зависимости от уровня и состояния развития науки – полно и адекватно. Понятия по своему объему и содержанию находятся в определенных взаимосвязях, взаимообусловленных отношениях между собой, дополняют и раскрывают друг друга, образуя в то же время целостное единство.

Развитие, систематизация и совершенствование понятийно-терминологической основы любой отрасли науки, в том числе педагогики, дидактики и методики обучения физике, является одной из перманентных и постоянно актуальных проблем науки. Эволюция научных знаний в той или иной области неизбежно вызывает потребность во введении новых понятий и терминов, а также в уточнении, переосмыслении, корректировке и упорядочении уже имеющихся.

Эволюцию методов обучения и методов обучения физике рассмотрим с позиции *категориально-системного подхода*. Он основан на диалектической логике, принципы которой могут быть положены в основу методологии определения понятий любой науки. Сущность данного подхода раскрываются через понятия: категориальность и системность. Категориальность как характеристика развития научного знания непосредственно связана с процессами его систематизации, структуризации, обуславливающими выявление и упорядочение сущностно-логических взаимосвязей между понятиями, которыми оперирует данная наука. Выявление того или иного понятия, как правило, означает существование определенных научных фактов, выявленных эмпирическими методами, а введение нового понятия является результатом начального анализа эмпирических данных.

Сам процесс выделения понятия оказывает систематизирующее воздействие на закрепляемое в нем знание. Системность, в нашем случае, полагает рассмотрение методов обучения физике в системе педагогики и дидактики, а также в системе других наук, оказывающих непосредственное влияние на их развитие. Это влияние неизбежно находит свое отражение в системе понятий, обуславливая их количественное и содержательное изменение.

После такого небольшого вступления перейдем непосредственно к раскрытию темы статьи. Методы обучения – категория историческая. Научное обоснование методов обучения началось вместе с возникно-

вением и развитием педагогики как науки. Книга Я. А. Коменского «Великая дидактика» положила начало науке о процессе обучения. Большой вклад в развитие методов обучения внесли зарубежные и отечественные классики – педагогики (Я. А. Коменский, Ф. А. Дистервег, Г. Кершенштейнер, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, П. П. Блонский и др.). Выделение из педагогики «Дидактика», а затем и «Методика обучения» способствовали развитию системы понятий, отражающих методы обучения.

Выявление сущности понятий «методы обучения» ограничимся работами, опубликованными в советский и постсоветский период. Первое наиболее полное описание системы методов обучения в 60-е гг. прошлого столетия в России дал Е. Я. Голант. Позднее по вопросам классификации методов обучения в области дидактики выступили Ю. К. Бабанский, Б. П. Есипов, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер и др. [6].

В период перестройки значительно уменьшилось количество работ, специально освещающих вопросы методов обучения. Связано это, как известно, с кардинальным реформированием в 90-е гг. прошлого столетия системы образования. В эти годы принимаются новые нормативные документы в области образования; в теоретико-методологических исследованиях ведущих российских ученых ведутся дискуссии по пересмотру соотношения классических понятий педагогики – образование, воспитание и обучение; происходит заимствование новых терминов и понятий в педагогике из других областей наук и зарубежных источников, разрабатываются новые формы, методы и технологии обучения и др. Все это вместе взятое отражается на изменении понятийной системы педагогики и дидактики. Однако в последующие годы В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, П. И. Пидкасистый, С. А. Смирнов, В. М. Полонский, А. В. Хуторский и другие ученые вновь обращаются и рассматривают в своих работах «методы обучения» [5]. Инновационными поисками в области обучения и методов обучения стали повсеместно заниматься также учителя и преподаватели профессиональных учебных заведений.

Заявленную в названии статьи проблему «эволюция методов обучения физике» проведем в следующей последовательности, вначале определим сущность родовых понятий «метод» и «метод обучения», затем перейдем к рассмотрению эволюции «методов обучения физике».

Согласно этимологии слово «метод» (от греч. *metodos* – буквально «путь к чему-либо») – это способ достижения цели, определенным образом упорядоченная дея-

тельность [11, с. 278]. В Толковом словаре русского языка приводится более широкое определение этого термина. «Метод – 1. Способ теоретического исследования или практического осуществления чего-либо. 2. Способ действовать, поступать каким-нибудь образом» [9, с. 362]. Отсюда, само собой разумеется, что различные авторы, исследуя дефиницию этого термина, употребляют термин «способ». С одной стороны, этот термин используется для научных исследований в области педагогики, с другой – для практической деятельности учителя и ученика в процессе обучения.

Понятия по своему объему и содержанию находятся в определенных взаимосвязях, взаимообусловленных отношениях между собой, дополняют и раскрывают друг друга, образуя в то же время целостное единство. Выявляя сущность понятий «методы обучения» и их историческое развитие воспользуемся словарно-энциклопедической литературой, которая представляют собой наиболее полное и концентрированное выражение теории и практики определенных областей знаний, а также учебниками по педагогике и дидактике разных лет. Для этого используем известный метод – контент-анализ. Анализируя разные контексты, определим признаки понятия, т. е. используем определенную логическую операцию. «При делении понятия объем делимого (родового) понятия раскрывается путем перечисления его видов. В зависимости от цели, практических потребностей одно понятие можно разделить по различным основаниям деления» [3, с. 28].

Прежде, чем перейти к контент-анализу понятия «методы обучения», сделаем еще одно замечание. С понятием «методы обучения» связаны еще два понятия «прием» и «средства» обучения. Прием обучения является составной частью или отдельным признаком метода, это деталь метода, т. е. частное по отношению к общему понятию «методы обучения».

Средства обучения – это материальные, технические, интеллектуальные, эмоциональные и другие условия, которые помогают учителю учить, а ученику учиться. К традиционным средствам обучения относятся: учебники, рисунки, таблицы, оборудование учебного процесса, информационные (компьютерные) средства и др. Связь средств и методов обучения неоднозначна: одно какое-либо средство может использоваться в сочетании с различными методами обучения, наоборот, для использования одного и того же метода можно подобрать несколько адекватных средств. Между методами, приемами и средствами обучения существует тесная взаимосвязь.

Результаты ретроспективного анализа понятия «методы обучения» приведем в таблице.

Таблица. **Контент-анализ понятия «методы обучения»**

Источник цитирования	Определение понятия
Есипов, Б. П. Педагогика : учебник для педагогических училищ / Б. П. Есипов, И. К. Гончаров – М. : Учпедгиз, 1950 – С. 154	Способы , при помощи которых в процессе обучения учитель, воспитывая учащихся, сообщает им <u>знания</u> , проверяет и закрепляет эти знания, вырабатывает у учащихся умения <u>самостоятельно работать</u> , <u>развивает их умственные силы и способности</u> , а также те способы, при помощи которых учащиеся под руководством учителя, усваивают знания, умения и навыки, называются методами обучения .
Педагогика школы : учеб. пособие для студентов пед ин-тов / под ред. Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1977. – С. 305	Методы обучения – это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение <i>задач обучения</i> . Своеобразие методов обучения состоит в том, что учитель, управляя деятельностью ученика, видит <i>внутреннюю и внешнюю сторону</i> методов обучения.
Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – С. 152	Метод обучения представляет собой систему, целенаправленных действий учителя , организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающее усвоение им <u>содержание образования</u> .
Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского – М. : Просвещение, 1983. – С. 198	Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение <i>задач образования, воспитания и развития</i> в процессе обучения.
Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1990. – С. 194	Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных <i>дидактических задач</i> , направленных на овладение <u>изучаемым материалом</u> .
Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. – Т. 1. / гл. ред. В. Г. Панов – М. : научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. - С. 566	Методы обучения – система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся , обеспечивающих усвоение содержания образования. Каждый метод обучения призван отразить специфику проявления в нем <u>признаков</u> , а совокупность методов должна обеспечить достижения всех целей <u>воспитывающего обучения</u> .
Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. - С. 249	Методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся , при которой учащиеся усваивают знания, умения и навыки, развиваются их познавательные силы и способности, формируется мировоззрение и достигается необходимая <u>подготовка подрастающих поколений к жизни</u> .
Смирнов, В. И. Общая педагогика : учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб., испр. и доп. – М. : Логос, 2002. - С. 269	Метод обучения – способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся , обеспечивающей <u>содержание образования</u> .

Продолжение таблицы

Источник цитирования	Определение понятия
Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М. :Высш. шк., 2004. - С. 80	Метод обучения – конструируемая с целью реализации в конкретных формах учебной работы система последовательных и взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся , направленных на достижение какой-либо учебной задачи , решение теоретического или практического вопроса, усвоение определенной части содержания образования
Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : издат. центр «Академия», 2007. - С. 258	Метод обучения является частью вида деятельности ученика или учителя, единицей производности действия. Метод является моделью системы приемов , через которые реализуется модель.

Анализ развития признаков понятия, которые выделены в таблице, показывает, что большинство определений учеными трактуются через термин «способы» (Б. П. Есипов, И. К. Гончаров, Г. И. Щукина, Ю. К. Бабанский, И. Ф. Харламов, П. И. Пидкасистый). В признаках исследуемого понятия отмечается, что это *деятельность* учителя и ученика (Б. П. Есипов, И. К. Гончаров), совместная деятельность (Г. И. Щукина), взаимосвязанная деятельность (Ю. К. Бабанский, П. И. Пидкасистый, В. И. Смирнов, В. М. Полонский). Далее указывается *цель деятельности*: формирование знаний, умений и навыков учащихся и их развития (Б. П. Есипов, И. К. Гончаров); решение задач обучения, дидактики (Г. И. Щукина, И. Ф. Харламов); содержание образования (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, В. М. Полонский); подготовка подрастающих поколений к жизни (П. И. Пидкасистый). В некоторых определениях появляется значимый с нашей точки зрения термин – *система* (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, В. М. Полонский).

Не претендуя на последнюю инстанцию, согласно выделенным признакам, дадим краткое наше представление о сущности исследуемого понятия. *Методы обучения* – это система взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, направленная на решения задач образования и развития личности ученика.

Методы обучения обуславливаются содержанием образования, спецификой учебного предмета, профессионализмом преподавателя и уровнем развития соответ-

ствующей отрасли знания. Далее перейдем к рассмотрению методов обучения физике.

Начало «Методике обучения физике» как науке ученые считают выход в свет книги Ф. Н. Шведова «Методика физики» (1894 г.). Это был капитальный труд, в котором обстоятельно и подробно рассматривались основные вопросы методики обучения физике. В советский период было издано немало учебников и учебных пособий, освещающих те или иные вопросы методики обучения физике, в том числе раскрывающие методы обучения [2]. Современный период наряду с изданием учебников и учебных пособий по физике для общеобразовательной школы характеризуется увеличением научных исследований по методам обучения физике [4].

Расширение и развитие сущности методов обучения физике происходит синхронно с освещением этих вопросов в дидактике. При определении понятия «методы обучения физике» авторы зачастую ссылаются на определение, приводимое в дидактике. Например, в учебном пособии «Теория и методика обучения физике в школе» авторы ссылаются на работу М. Н. Скаткина «Дидактика средней школы».

В многочисленных работах по методике и методам обучения физике в средней школе авторы используют различные, в основном известные в дидактике классификации методов обучения, рассматривая их применительно к содержанию курса и преподаванию физики в школе.

С точки зрения рассматриваемой нами проблемы, для нас важны две группы мето-

дов обучения физике: *традиционные и инновационные*.

Традиционные методы обучения физике, как известно, носят репродуктивный характер и направлены на передачу знаний, формирование навыков практической деятельности учащихся. Они предполагают предоставление учащимся готовых решений в качестве образца.

Термин инновационные методы обучения появился сравнительно недавно. Однако, рассматривая историю развития методов обучения физике, ученые выделяют активные, исследовательские и информационно-развивающие методы обучения физике, которые можно отнести к рассматриваемой группе. Основная цель применения этих методов – развитие у школьников самостоятельного мышления, способности решать нестандартные физические задачи, развитие их творческих способностей.

Основу активных методов обучения заложили такие ученые как Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов, Т. И. Шамова и др. Активные методы подробно описаны и в методической литературе по физике. В процессе обучения такие методы направлены на активность личности ученика как необходимое условие качества учебной деятельности. Одним из средств активных методов обучения признано проблемное обучение на уроках физики.

Проблемное обучение составляет основу также основу исследовательского метода. С. Е. Каменецкий и Н. С. Пурышева отмечают, что «сущность исследовательского метода заключается в организации учителем поисковой, творческой деятельности учащихся для решения новых проблем и проблемных задач, формирования опыта творческой деятельности учеников» [10, с.148]. Исследовательские методы обучения физике дают возможность учащимся решать новые для них проблемы с применением таких элементов научного исследования, как наблюдение и самостоятельный анализ фактов, выдвижение гипотезы и ее проверка, формулирование выводов. До недавнего времени исследовательские методы в большинстве случаев применялись не систематически. Тому много причин: содержание учебного материала, соответствующая учебная литература, владение учителем такой методикой, готовность учащихся использовать этот метод на уроке и др.

Однако в настоящее время повсеместно и широко на уроках и во внеклассной работе по физике стал использоваться метод проектов (проектный метод), который представлен как в научной литературе, так и в опыте практической деятельности учителей. В. П. Беспалько рассматривает пре-

имущества метода проектов как активного начала обновления дидактики [1].

И. В. Никитин рассматривает проектную деятельность как средство организации образовательной среды. Автор доказывает, что модель организации образовательной среды через проектную деятельность является самоактуализирующей, самоорганизующей, самореализующейся, толерантной и безопасной для личности [8]. Е. В. Хмельницкая посвятила свое исследование формированию личности ориентированной модели обучения школьников по методу проектов с применением компьютерных технологий. Автором доказано, что «традиционный метод проектов в современных условиях приобретает новые черты, один из возможных вариантов его развития – сетевые Интернет-проекты, которые являются перспективными педагогическими средствами ориентированного обучения в открытом образовании» [12, с. 10]. Есть и много других исследований по этой проблеме.

Использование метода проектов предполагает другую организацию процесса обучения в отличие от урока. Происходит изменение роли ученика и учителя, их взаимоотношений. Если на уроке учитель является субъектом обучения, ответственным за процесс и результаты обучения, то в процессе работы над проектом – учитель организатор совместной деятельности, консультант по решению выдвинутой проблемы, координатор, поддерживающий решение задач проекта, эксперт, дающий анализ результатов выполненного проекта. Ученик в этом случае становится субъектом обучения, который не только учится применять полученные знания на практике, но и получает новые знания, участвует в организации и выполнении проекта, учится планировать свою деятельность, свободен в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели, ответственен за результаты проекта.

В настоящее время идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение России в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике. В дидактике и методике преподавания физике, педагогике появились новые понятия: «информационные технологии обучения», «компьютерные технологии обучения», «информационные и коммуникационные технологии», «новые информационные технологии», «мультимедиа технологии» и др. Применение новых технологий способствует повышению мотивации обучения учащихся, экономии учебного времени, а интерактивность и на-

глядность способствует лучшему представлению, пониманию и усвоению учебного материала по физике.

Инновационным технологиям посвящено много фундаментальных философских, психолого-педагогических, в том числе дидактических и методических работ по обучению физике [7]. Использование инновационных технологий, например, компьютерных, позволяет:

- значительно расширить круг учебных задач, которые могут быть включены в содержание образования за счет использования вычислительных, моделирующих и других возможностей компьютера;

- увеличить возможность и состав учебного эксперимента, благодаря использованию компьютерных моделей тех процессов и явлений;

- расширить источники получения знаний в процессе обучения путем использования информационно – справочных систем и т. д.

Использование инновационных технологий значительно изменяет соотношение между средствами и методами обучения; развивают и расширяют представление о методах обучения согласно новым требова-

ниям методики обучения физики. Однако методы обучения и их классификация, используемые в инновационных технологиях – это отдельная тема и не одна, выходящая за рамки данной статьи.

В заключении можно констатировать, что эволюция методов обучения физике – это закономерный процесс, который является объектом пристального внимания на протяжении всей истории развития дидактики и методики преподавания физики. Вместе с тем эта проблема как бы запрограммирована на постоянную новизну и актуальность, ибо она имеет методологическое значение, поскольку смысловое наполнение каждого понятия методов обучения имеет принципиальные подходы к целям и задачам процесса обучения физике.

В качестве одной из перспективных задач, как мне представляется, может быть систематизация инновационных методов обучения физике, выявление сущности каждого понятия, определения структуры системы, выявления взаимосвязи и взаимообусловленности ее компонентов. Одним из методов такой классификации может служить категориально-системный подход.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977.
2. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе. Теоретические основы. М., 1981; Знаменский, П. А. Методика преподавания физике. Л., 1954; Основы методики преподавания физике в средней школе / под ред. А. В. Перышкина, В. Г. Разумовского, В. А. Фабриканта. М., 1984; Соколов И. И. Методика преподавания физики в средней школе. М., 1951 и др.
3. Гетманова А. Д. Логика: словарь и задачник : учеб. пособие для студентов вузов. М., 1998.
4. Дик Ю. И. Проблемы и основные направления развития школьного физического образования в Российской Федерации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996.; Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности учащихся при изучении школьного курса физики в условиях обновления информационной культуры общества : дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2003; Шамало Т. Н. Теоретические основы использования физического эксперимента в развивающем обучении : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1992. и др.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. М., 2001; Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007; Педагогика : учебник для студ. пед. учебных заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2004; Хуторской А. В. Современная дидактика. М., 2001 и др.
6. Каптерев П. Ф., Голант, Е. Я. Методы обучения в советской школе. М., 1957; Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. М., 1967; Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960; Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981 и др.
7. Кручинина Г. А. Дидактические основы формирования готовности будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 1995; Кавтрев А. Ф. Методические аспекты преподавания физики с использованием компьютерного курса «Открытая физика 1.0». М., 2000; Фрадкин В. Е. О некоторых условиях эффективности применения компьютерных средств обучения. URL: www.edu.delfa.net:8101/cabinet/stat/uslov%20effect.html; Чирцов А. С., Компьютерные модели в изучении физики. URL: nwcit.aanet.ru/chirtsov/txt1.html и др.
8. Никитин И. В. Проектная деятельность как средство организации образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
9. Ожегов С. И, Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов. М., 1993.
10. Теория и методика обучения физике в школе. Общие вопросы : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. С. Е. Каменецкого, Н. С. Пурышевой. М., 2000.
11. Философский словарь, изд. 5-е / под ред. И. Т. Фролова. М., 1987.
12. Хмельницкая Е. В. Формирование личностно ориентированной модели обучения школьников по методу проектов с применением компьютерных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.

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

Казакова Ольга Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет, 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: olgakasakova@yandex.ru.

ЯЗЫКИ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ПАРАДИГМЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: язык для специальных целей; преподаватель иностранного языка для специальных целей; методическая классификация видов языков для специальных целей, вузовская методика.

АННОТАЦИЯ. Современные образовательные программы педагогических вузов не учитывают особенности обучения иностранному языку в различных целевых группах и готовят своих выпускников к работе в ограниченном количестве возможных сфер профессиональной деятельности. В статье рассматривается необходимость развития вузовской методики подготовки преподавателей иностранных языков с учетом возрастных характеристик обучающихся и дифференциации видов, структуры и ситуаций применения языков для специальных целей.

Kazakova Olga Pavlovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Teaching Methods and Translation Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

LSP IN THE PARADIGM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEY WORDS: language for specific purposes; LSP teacher; methods of teaching classification of languages for specific purposes, higher school methods of teaching.

ABSTRACT. The article substantiates the necessity of development of methods of LSP teacher training at higher pedagogical schools to prepare future foreign language teachers for all spheres of language applications based on kinds, structure and situations of LSP.

Современные изменения в системе образования и новые требования к выпускникам вузов влекут за собой необходимость пересмотра содержательных и организационных компонентов учебного процесса. В данной статье мы бы хотели рассмотреть содержательные аспекты подготовки учителей иностранных языков в связи с теми сферами, которые ожидают их в будущей профессиональной деятельности.

Анкетирование старшекурсников показало, что наибольшие затруднения и неуверенность у них вызывает возможная работа в неязыковых вузах, начальной школе и дошкольных учреждениях. Данная ситуация обусловлена в первую очередь самим процессом вузовского обучения, при котором основной профильный предмет «Теория и методика обучения иностранным языкам» (специалитет) / «Методика обучения и воспитания» (бакалавриат) в основном ориентирован на подготовку учителей средней школы. Об этом свидетельствуют не только рабочие программы по этим дисциплинам, но и большинство рекомендованных методических источников, на базе которых осуществляется обучение (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин). Содержание предлагаемых дисциплин не затрагивает такие объекты возможной педагогической деятельности как взрослые обучающиеся, дошкольники, младшие школьники. Не рассматривается ни их пси-

холого-педагогическая характеристика, особенности восприятия языкового и речевого материала, ни методические приемы эффективного обучения данной аудитории.

Некоторые из пособий и вузовских программ затрагивают вопросы преподавания иностранных языков в начальной школе, но данное звено традиционно отводили для учащихся среднего профессионального образования, хотя и ряд вузов, в числе которых УрГПУ, вводят в структуру подготовки учителей начальных классов дополнительную квалификацию – учитель иностранного языка в начальной школе. Следствием такого зауженного подхода к целевой аудитории становится нехватка профессиональных кадров для работы в начальной школе, потребность в которых растет в связи с введением ФГОС НОО, предполагающего обязательное изучение иностранных языков со второго класса.

Второй лакуной подготовки является сфера дошкольного образования, специализация воспитателя – учителя иностранного языка еще очень редка для отечественного образования. Данную нишу вакансий занимают выпускники вузов и педагогических колледжей, которые вынуждены самостоятельно искать стратегии работы, интегрируя полученные знания из психолого-педагогических дисциплин.

Однако если в отношении обучения иностранным языкам дошкольного и школьного этапов в той или иной мере осу-

ществляется подготовка специалистов (как минимум достаточно подробно рассматривается психолого-педагогическая характеристика дошкольного и младшего школьного возраста), то сфера вузов, как языковых, так и неязыковых, оказывается без внимания образовательных программ. Молодые специалисты, приступающие к работе на языковых кафедрах, руководствуются приобретенными умениями относительно школьной методики, интуитивно перенося их на вузовские условия. Соответственно данная сфера представляет собой третью лагуну педагогической подготовки преподавателей иностранного языка.

На сегодняшний день вряд ли можно утверждать о наличии единой методики обучения иностранным языкам в вузе, скорее речь идет о большом количестве разрозненных диссертационных исследований, посвященных отдельным аспектам. Как отмечает Е. Н. Соловова, «нет научной школы, которая занималась бы развитием данной методики в системе» [4, с. 68]. Автор предлагает три основных направления, по которым может осуществляться развитие вузовской методики:

- 1) создание пакета вузовских модульных уровней программ;
- 2) повышение эффективности управления учебно-познавательной деятельностью студентов и слушателей в рамках различных форм обучения;
- 3) повышение профессиональной квалификации и разработка системы кадрового роста для преподавателей иностранных языков вузов [4, с. 68-70].

В сложившейся ситуации, когда преподаватели иностранных языков работают в «лакунных» сферах (дошкольное, начальное школьное, вузовское образование), наиболее важным нам представляется последнее направление, в рамках которого может быть получена специальная подготовка (переподготовка) уже действующих педагогических кадров. Кроме указанных следует отметить и новый сегмент, в котором заняты преподаватели иностранных языков, а именно – частные репетиторы и преподаватели лингвистических центров.

Параллельно необходимы пересмотр содержания профильных предметов педагогических вузов и введение элективных курсов для приобретения той или иной специализации. Конечно, как мы уже отмечали в предыдущих своих работах, желательна разработка и включение в учебный процесс специальных курсов по методике обучения иностранным языкам в разных целевых аудиториях, но такое решение не всегда может быть реализовано в силу многих объективных причин [1, с. 109]. В качестве орга-

низационной формы возможно применение модульных уровней программ, но уже не относительно аспектов изучения иностранного языка, а выделение методических модулей по основным целевым группам будущих потребителей образовательных услуг. Подобные модули легко встраиваются в традиционный курс методики обучения иностранным языкам и позволяют сопоставить особенности организации и реализации учебного процесса с учетом требований и ожиданий объектов обучения.

Для того чтобы студенты / слушатели курсов получили комплексное представление о методике преподавания в различных группах, в качестве отправной точки, на наш взгляд, следует взять рассмотрения языков для специальных целей (ЯСЦ) с точки зрения методики обучения иностранным языкам. В этом случае должна быть разработана алгоритмическая модель обучения языкам для специальных целей, включающая следующие элементы:

- 1) определение ожидаемых результатов обучения целевой группы;
- 2) методика определения языка для специальных целей, сфер его применения, задач, подлежащих решению с помощью средств ЯСЦ;
- 3) методика отбора языкового и речевого материала в рамках обозначенного ЯСЦ;
- 4) методика эффективного обучения на основе отобранного материала с учетом психолого-педагогической характеристики целевой аудитории;
- 5) методика оценивания полученных результатов.

Как видим, в основе данной модели дифференцирующим признаком является язык для специальных целей, и определение критериев вычленения видов ЯСЦ становится первоочередной задачей для разработки целостной теории.

Виды языков предопределены таким важным свойством языка, как его вариативность, в основе которой «лежат преимущественно факты, находящиеся за пределами языковой системы, определяющие использование языка как инструмента общения в человеческом коллективе, т. е. факторы социальные» [2, с. 3]. К таким факторам В. Л. Наер относит следующие: «1) фактор обработанности и кодифицированности – противопоставление литературного и нелитературного (просторечного, диалектного); 2) характер протекания речи – противопоставление устного и письменного; 3) функции (цели и сферы общения) – функциональные стили; 4) фактор нейтрального / экспрессивного – возвышенная речь, эмоциональная речь, разговорно-фамильярная речь; 5) принадлеж-

ность адресанта к какой-либо языковой группе – по возрасту, полу, профессии, социальному положению и др., социальные диалекты; 6) внешняя ситуация – официальная ситуация, неофициальная ситуация и их многочисленные разновидности; 7) ориентированность на адресата – речь, обращенная к вышестоящим, к нижестоящим, к детям; 8) индивидуальные особенности – индивидуальный стиль, идиолект; 9) географическая сфера применения языка – ареальные варианты (для английского языка, например, английский язык в Великобритании, США, в Австралии)» [2, с. 5].

Среди перечисленных наиболее релевантным с точки зрения методики обучения иностранному языку для специальных целей нам представляется фактор функции (цели и сферы общения) как фактор, определяющий коммуникативную ситуацию. Остальные перечисленные факторы могут рассматриваться внутри выделенной коммуникативной ситуации как уточняющие. Аналогичное утверждение мы находим в методике обучения иностранным языкам, которая, согласно В. Л. Скалкину, рассматривает коммуникативную ситуацию как совокупность четырех факторов:

- 1) обстоятельства действительности (обстановки), в которых осуществляется коммуникация;
 - 2) отношения между коммуникантами;
 - 3) речевое побуждение;
 - 4) реализация самого акта общения
- [3, с. 35].

Таким образом, ключевыми критериями вычленения видов ЯСЦ мы считаем виды обслуживаемой деятельности и функции, которые выполняет данный вид. Само понятие ЯСЦ зачастую рассматривается как противопоставление общему, бытовому языку и приравнивается к языку науки. Однако практика показывает, что потребители образовательных услуг по иностранным языкам не всегда начинают или продолжают изучать его по производственной необходимости, т. е. имеют целью изучение научного языка. Достаточно часто перед преподавателями ставится узкая задача научить выполнять те или иные действия на изучаемом языке, например, заполнять анкеты при регистрации на сайтах, осуществлять закупки в интернет-магазинах и т. п. Следовательно, дихотомия специальный (научный)–бытовой язык не может быть положена в основу методической классификации ЯСЦ, отражающей цели изучения иностранного языка.

Понятие специальных целей оказывается шире и включает в себя как профессиональные, так и непрофессиональные цели. Кроме того, особая группа целей связана

непосредственно с самим учебным процессом, обеспечением учебной деятельности и взаимоотношений обучающего и обучающихся. Именно данный блок Е. Н. Соловова считает наиболее значимым для системы высшего профессионального образования. Это язык для академического общения, который «способен интегрировать задачи по формированию как основ академического, так и профессионального общения в устной и письменной речи на иностранном языке, без чего невозможно продолжение образования и повышение профессиональной квалификации в широком международном контексте для специалистов любого профиля» [4, с. 68–70].

Исходя из вышесказанного, с точки зрения методики обучения иностранным языкам мы бы предложили дихотомию «язык для общих целей – языки для специальных целей» с последующим расчленением второй составляющей. К языкам для специальных целей относятся языки для непрофессиональных целей, языки для профессиональных целей и язык для академических целей. Каждый вид обусловлен своей сферой обслуживаемой деятельности и функциями, которые он выполняет.

Таким образом, выделенные виды обладают следующими характеристиками.

1. Язык для общих целей: обслуживает ситуации повседневной бытовой жизнедеятельности, является инструментом решения личностных коммуникативных задач.

2. Язык для непрофессиональных целей: обслуживает отдельные ситуации бытовой жизнедеятельности, в которых субъект планирует коммуникацию на иностранном языке, основная функция, как и в первом случае, заключается в решении личностных коммуникативных задач.

3. Языки для профессиональных целей: обеспечение взаимопонимания специалистов в профессиональной сфере в ситуациях на рабочем месте, отражает специальные знания и опыт данной сферы.

4. Язык для академических целей: обеспечение учебного процесса, регулирует отношения между его участниками, обеспечивает работу с получением и преобразованием информации.

Несомненно, границы между выделяемыми группами подвижны, равно как и функции одного вида могут выполняться в рамках сфер другого вида ЯСЦ. Однако предложенное деление является стратегическим и позволяет определить структуру каждого из видов ЯСЦ, их особенности, специфические коммуникативные ситуации, типичные жанры, что в комплексе составит содержание обучения иностранному языку той или иной целевой группы.

Таким образом, перед педагогическими вузами, осуществляющими подготовку преподавателей иностранных языков, встает задача расширения сфер будущей профессиональной деятельности выпускников с учетом личностных и профессиональных запросов потребителей различных возрастных групп. Решением данной задачи может стать либо включение в образовательную программу специальных элективных

курсов, либо модульное построение курса методики обучения иностранным языкам, либо углубление изучаемых тем за счет рассмотрения типичных групп обучающихся. Соответственно содержательное наполнение такого обучения в любой его форме должно строиться на основе дифференциации видов языков для специальных целей, определении их структуры и сфер употребления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова О. П. Практико-ориентированные задачи в подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 109–111.
2. Наер В. Л. Уровни языковой вариативности и место функциональных стилей // Научная литература. Язык, стиль, жанры / отв. ред. М. Я. Цвиллинг. М.: Наука, 1985. С. 3–15.
3. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. Москва, 1983.
4. Соловова Е. Н. Перспективные направления вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 6. С. 67–70.

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

Лазарева Ольга Игоревна,

аспирант кафедры начертательной геометрии и графики, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства; 440028, Пенза, ул. Германа Титова, д. 28; e-mail: olazar86@yandex.ru.

ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ПЛАНА КАК МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: базовые курсы; граф; логическая структура учебного плана; междисциплинарная связь.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена проблема описания логики процесса обучения, отраженной в учебном плане. Автор рассматривает алгоритм построения логической структуры процесса обучения в виде графа на основе выявления междисциплинарной связи и последовательности изучения учебных курсов, предусмотренных учебным планом.

Lazareva Olga Igorevna,

Post-graduate Student of Department of Descriptive Geometry and Graphics, Penza State University of Architecture and Construction, Penza, Russia.

THE LOGICAL STRUCTURE OF THE CURRICULUM AS A MATHEMATICAL MODEL OF THE LEARNING PROCESS

KEY WORDS: basic courses; graph; logical structure of the curriculum; interdisciplinary links.

ABSTRACT. The article deals with the problem of describing the logic of the learning process, reflected in the curriculum. The author discusses the algorithm for constructing the logical structure of the learning process in the form of a graph based on the identification of interdisciplinary links and the sequence of courses of study in the curriculum.

Одним из требований федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения к формированию основной программы профессионального образования является обязанность образовательного учреждения обеспечить обучающимся возможность участвовать в формировании индивидуальной образовательной программы. Трудность ее формирования заключается в том, что нельзя разрушать логику процесса обучения, заложенную в учебном плане. Эта логика определена последовательностью изучения дисциплин и междисциплинарных курсов (далее дисциплины), их взаимосвязью между собой [1, с. 56–58]. Однако учебный план и другие документы, обеспечивающие учебный процесс, не позволяют четко проследить эту логику.

Разработка логической структуры учебного плана (УП) дает возможность наглядно показать порядок изучения и взаимосвязь дисциплин, а также определить базовые и последующие курсы, а в дальнейшем и сформировать индивидуальные образовательные программы студентов. Кроме того, обучающийся, ознакомившись с ней, сможет понять, для чего ему необходимо изучать тот или иной предмет, а преподаватель – выстроить учебный процесс с учетом взаимосвязи дисциплин.

Для решения поставленной проблемы можно подойти с позиции системного подхода, рассмотрев учебный план как множе-

ство взаимосвязанных дисциплин, составляющих его структуру [4, 5].

Для формализованного описания различных структур могут быть использованы графы, которые являются областью дискретной математики. Они дают возможность построить детерминированную математическую модель разнообразных структур [2].

Граф считается заданным, если дано некое множество и отношение, заданное на этом множестве. Элементы множества изображаются точками на плоскости и называются вершинами. Если между двумя элементами выполняется некое отношение, то соответствующие этим элементам вершины соединяются линией со стрелкой или без стрелки. Линия со стрелкой называется дугой и соответствует несимметричному отношению. Линия без стрелки называется ребром и показывает симметричное отношение [3].

Элементами в логической структуре УП выступают все дисциплины, которые в нем содержатся. Связь между вершинами будет определена отношением: «Для освоения последующей дисциплины X необходимы знания, полученные при изучении дисциплины Y ».

Для разработки нашей модели необходимо выполнить следующие этапы:

- 1) изучение федерального государственного стандарта и учебного плана специальности с целью выявления видов профессиональной деятельности;
- 2) построение схемы распределения

дисциплин учебного плана по курсам и семестрам;

3) выявление междисциплинарных связей учебных курсов на основе изучения их рабочих программ;

4) построение модели учебного плана в виде графа.

Рассмотрим процесс построения логической структуры УП на примере специальности среднего профессионального образования 15.02.07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)».

На первом этапе выявляются виды профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник, описанные в федеральном государственном образовательном стандарте специальности, и соответствующие им профессиональные модули, указанные в учебном плане. Как правило, они имеют одно название. Например, для вида деятельности «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматиза-

ции (по отраслям)» определяющим будет профессиональный модуль «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации», состоящий из учебной и производственной практики и трех междисциплинарных курсов:

– «Технология формирования систем автоматического управления типовых технологических процессов, средств измерений, несложных мехатронных устройств и систем»;

– «Методы осуществления стандартных и сертификационных испытаний, метрологических проверок средств измерения»;

– «Теоретические основы контроля и анализа функционирования систем автоматического управления».

Второй этап предполагает построение схемы, в которой все дисциплины расположены согласно порядку их изучения (рис.1).

Дисциплины, отраженные на схеме, станут вершинами будущего графа.

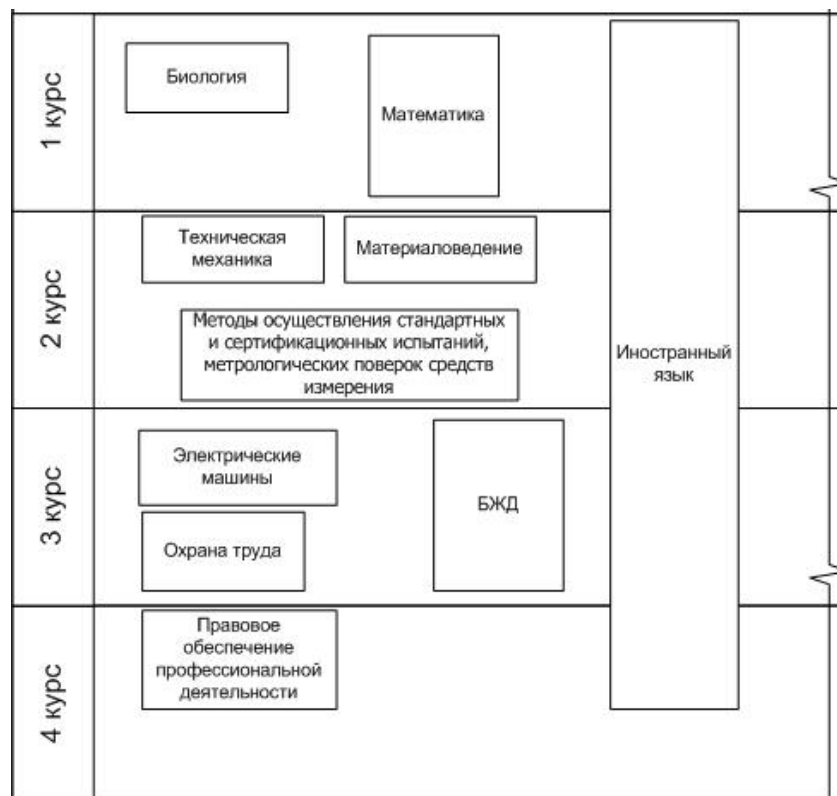


Рисунок 1. Фрагмент схемы распределения учебных дисциплин по курсам и семестрам

На третьем этапе для определения междисциплинарных связей нужно изучить рабочие программы учебных курсов и выяснить, какие темы и разделы каждой конкретной дисциплины должны быть основой для следующей за ней дисциплиной. Кроме этого, необходимо определить, какие базовые знания должны быть заложены у обучающегося в ходе освоения предыдущих курсов.

Проследим процесс выявления связи между дисциплинами на примере курса

«Методы осуществления стандартных и сертификационных испытаний, метрологических проверок средств измерений». Он предполагает изучение объектов измерения, разновидностей методов и средств измерений, обработку результатов измерений, а также вопросы стандартизации и сертификации, сертификационные испытания и проверки средств измерения. В основе этой дисциплины лежат такие понятия как: физическая величина, система единиц физи-

ческих величин, средства измерений, эталон, результат измерений, погрешность измерений, и т. д.

Целью изучения учебного предмета «Электротехнические измерения» является освоение понятий, связанных с измерением, методов и приборов электротехнических измерений. В результате освоения этого курса студенты должны научиться пользоваться контрольно-испытательной и измерительной аппаратурой, составлять измерительные схемы, подбирать по справочным материалам измерительные средства и измерять с заданной точностью физические величины. Полученные знания и умения будут нужны для освоения курса «Методы осуществления стандартных и сертификационных испытаний, метрологических проверок средств измерений».

Знакомство с физическими величинами и другими вышеперечисленными понятиями происходит на протяжении всего курса «Физика». Дисциплина «Математика» дает знания о случайных величинах, с которыми связаны погрешности, формирует умения использовать математические методы при решении прикладных задач. Эти два курса станут базовыми для описанных ранее учебных курсов.

Курс «Методы осуществления стандартных и сертификационных испытаний, метрологических проверок средств измерений», в свою очередь, будет базовым для дисциплин:

– «Технология формирования систем автоматического управления типовых технологических процессов, средств измерений, несложных мехатронных устройств», одной из целей которой является изучение принципа действия и конструктивных особенностей средств измерения;

– «Теоретические основы контроля и

анализа функционирования систем автоматического управления», в результате изучения которого обучающийся должен знать типовые структуры измерительных приборов, методы и средства измерений технологических параметров.

Особое внимание стоит обратить на дисциплины, связь между которыми симметрична. Например, «Компьютерное моделирование» и «Инженерная графика». Знания и умения, получаемые студентами при изучении одной из этих дисциплин, будут важны для освоения другой и наоборот.

Последний этап разработки модели заключается в построении графа. Выявленные междисциплинарные связи нужно отразить на схеме распределения учебных дисциплин по курсам и семестрам (рис.1). В связи с большим количеством связей между дисциплинами учебного плана сложно проследить зависимость и выявить базовые дисциплины для конкретного профессионального модуля или вида профессиональной деятельности. Поэтому на основе схемы распределения дисциплин по курсам и семестрам и междисциплинарной связи рекомендуется построить графы, отражающие логическую структуру УП для каждого вида профессиональной деятельности, описанного в федеральном государственном образовательном стандарте специальности (рис.2).

В построенной модели учебного плана четко прослеживается последовательность изучения дисциплин, их взаимосвязь. Ее использование позволит:

1. Каждому студенту осознанно подойти к формированию индивидуальной образовательной программы и процессу обучения в целом, потому что по графу видно, что все дисциплины взаимосвязаны, и нельзя что-либо исключать из программы обучения.

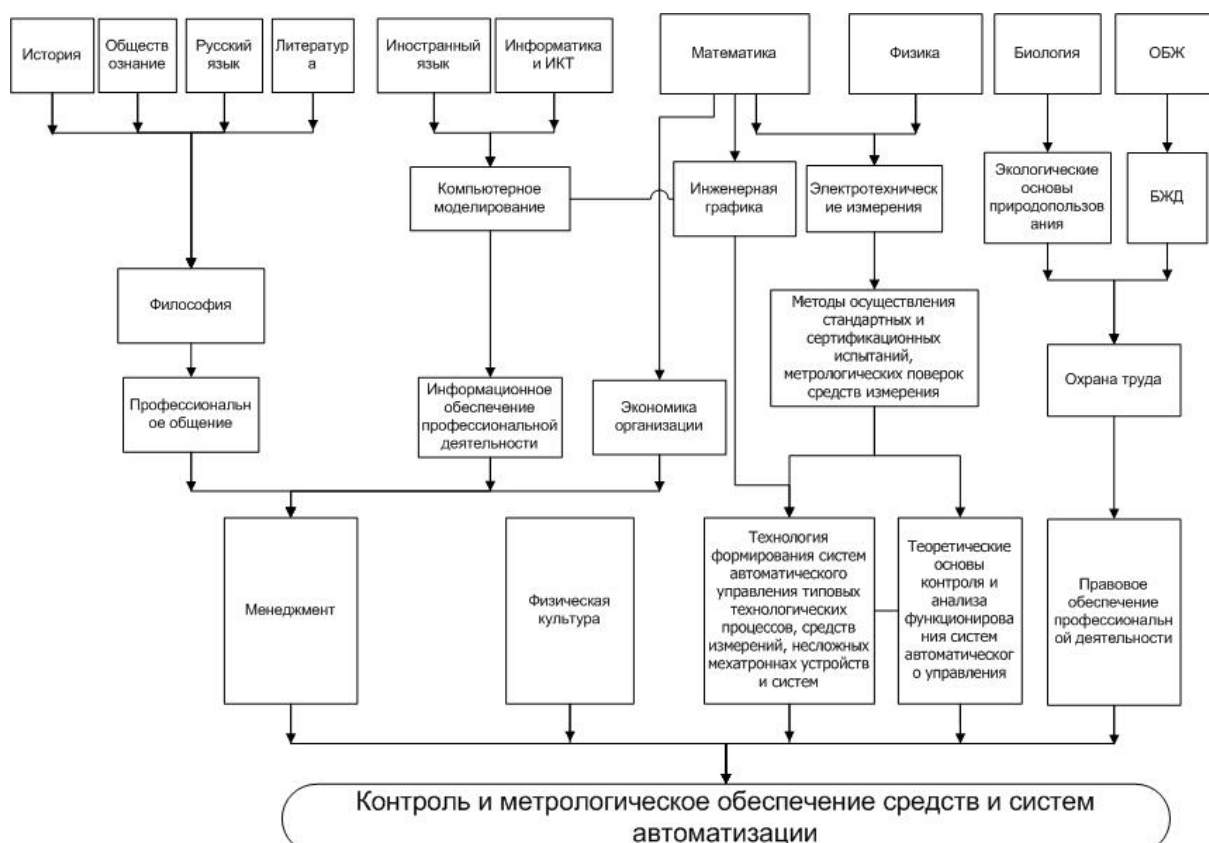


Рисунок 2. Логическая структура учебных курсов для вида деятельности: «Контроль и метрологическое обеспечение средств и систем автоматизации»

2. Педагогу при разработке рабочих программ и подготовке к занятиям ориентироваться на базовые дисциплины и формировать основу для дальнейшего обучения студентов.

3. Выявить неточности в учебном плане, например: необоснованную последовательность дисциплин, отсутствие необходимых базовых курсов и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Найниш Л. А., Люсев В. Н. Инженерная педагогика. М. : Инфра-М, 2013.
2. Найниш Л. А., Тишина Е. М. Повышение эффективности процесса обучения методами математического моделирования. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2008. № 2. С. 27–31.
3. Оре О. Графы и их применение. М. : Мир, 1965.
4. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ : учеб. пособие. Киев : МАУП, 2003.
5. Чернышов В. Н. Теория систем и системный анализ : учеб. пособие. Тамбов : Тамб. гос. техн. ун-т, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор Л. А. Найниш.

УДК 378.662:37.016:346.26
ББК У29р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Митрюхина Ирина Николаевна,

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

Панарина Екатерина Николаевна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614000, г. Пермь, Комсомольский пр-т, 29; e-mail: panarinakaterina@gmail.com.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ОСНОВАМ ИННОВАЦИОННОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инновационное предпринимательство; модель компетенций; обучение предпринимательству; компетентностный подход.

АННОТАЦИЯ. На основе анализа зарубежных источников в статье разрабатывается модель компетенций, актуальных в сфере инновационного предпринимательства. Авторы используют данную модель как основу для разработки педагогического процесса формирования инновационных компетенций у студентов технического вуза.

Mitryukhina Irina Nikolayevna,

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

Panarina Ekaterina Nickolayevna,

Candidate of Economy, Associate Professor of the Department of Management and Marketing, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

COMPETENCES DEVELOPMENT OF THE STUDENTS IN THE ENGINEERING SCHOOL BY TEACHING THEM TO THE BASICS OF INNOVATIVE ENTREPRENEURSHIP

KEY WORDS: innovative entrepreneurship; competency model; teaching entrepreneurship; competence approach.

ABSTRACT. Based on the analysis of foreign sources a model of competencies that are relevant in the field of innovative entrepreneurship is developed. The authors use this model as a basis for the development of innovative pedagogical process of competences formation for students at the technical university.

Обучение предпринимательству – важнейший компонент университетских программ, так как становление нового слоя людей-предпринимателей и внедрение инноваций, связанных с развитием предпринимательства, является чрезвычайно важным для России. Ключевой проблемой в сегодняшней экономике нашей страны является необходимость внедрения инноваций, в частности технологических, взамен импорта готовой продукции. Перекос в развитии экономики на импорт станков, техники, компьютеров, информационных систем и т. п. привел к снижению ключевых для предпринимательства качеств личности: мобильности, желания непрерывно обучаться, принимать риск и т. д., которые в целом недостаточно развиты у нашего населения по сравнению со странами с высокой инновационной активностью [1].

В связи с реформированием системы высшего и непрерывного образования и актуальности оживления предпринимательской деятельности во многих технических вузах России в учебные планы вводятся курсы по предпринимательству и внедряются элементы инновационной предпри-

нимательской культуры в академическую среду, например, бизнес-инкубаторы.

Цель данной статьи – рассмотреть личность предпринимателя как носителя инновационных компетенций и применить компетентностный подход к обучению предпринимательству в техническом вузе.

«Предпринимательство – культура креативности и принятия риска, создающая плоскую неформальную структуру и формулирующая стратегию для того, чтобы воспользоваться преимуществом *выявленной возможности*» [2, с. 23]. Для понимания феномена предпринимательства и подготовки предпринимателя в рамках компетентностного подхода к обучению важно разобраться, *что за человек может и/или хочет жить и действовать в этой особой культуре (среде)*. В поисках ответа на этот вопрос мы проанализировали ряд зарубежных источников в научной литературе в области предпринимательства.

По результатам исследований был очерчен круг личностных характеристик, свойственных предпринимателям: *энергичность* (собственная активность) и *энергетичность* (умение «зажечь» других), *высо-*

кая самооценка (самолюбие), смелость, энтузиазм (оптимизм, позитивность), креативность, изобретательность (находчивость), умение слушать, упорство (стойкость, твердость воли), а также лидерские качества [6, 10, 11]. Некоторые исследователи выделили присущие предпринимателям *толерантность к риску* [12]. Предпринимательство рассматривается как социальный феномен, в связи с чем отмечаются такие качества предпринимателя как *умение работать в команде и склонность к выстраиванию социальных сетей и связей* [3], а также *инновативность и стратегичность в достижении целей роста* и преуспевания [5]. По результатам сравнительного анализа предпринимателей и менеджеров, предприниматели в отличие от менеджеров обладают такими более выраженными качествами как: *самоэффективность (self-efficacy), готовность к изменениям, интерес к инновациям, конкурентноспособность, потребность в достижении цели, автономность*. В личности предпринимателя на первый план выходят такие качества как *готовность к риску, амбициозность, эгоцентричность*, а также *инновативность и проактивность* [4]. Среди ключевых мотивов, свойственных предпринимателям, исследователи выделили *стремление к независимости* (или автономности, свободе), достатку или богатству, *узнаванию* (известности) и *статусу* [8]. Отмечается присутствие такой базовой мотивации, как *мотивация достижения и мотивация власти* [9].

В 2000 г. был создан опросник – Bolton Thompson Entrepreneur Indicator (BTEI) – который определяет потенциально талантливых предпринимателей, опираясь на особенности характера человека. В 2004 г. автор выпустил статью, в которой эти особенности характера объединялись в шесть групп, первые буквы названий которых образовали аббревиатуру «FACETS», что в переводе с английского означает «границы» [13]. Первая группа характеристик, составляющих группу «Focus» (Фокус), отвечает за *нацеленность на требуемый результат*. В нее входят такие качества как *ориентированность на цель, ориентированность на время и ориентированность на действие*. Эти характеристики важны для эффективного воплощения поставленных целей и задач, достижения конкретного результата. Вторая группа характеристик, объединенная в блок «Advantage» («Преимущество»), свидетельствует о наличии в человеке такого качества как *стратегичность* и способность отбирать те возможности, которые перспективны. Третья группа – блок «Creativity» («Креативность») – содержит харак-

теристики, обеспечивающие появление новых идей, видение неясных путей решения и возможностей. Группа характеристик «Ego» («Я») в свою очередь состоит из двух подгрупп – Inner Ego (Внутреннее Я) и Outer Ego (Внешнее Я). Внутреннее Я включает *мотивационные аспекты* (стремление к достижению, стремление отличиться и оставить след), уверенность в себе и преданность делу. Внешнее Я обеспечивает внутренний локус контроля, *желание управлять своей судьбой*, последнее включает ответственность и «смелость», то есть способность и готовность справляться с неудачами. Эти блоки являются основными для предпринимателя, тогда как два оставшихся – Team (Работа с командой) и Social (Социальное влияние) признаются дополнительными, но довольно сильно влияющими на характер бизнеса.

Кроме того были выделены дополнительные черты лидера инновационного проекта: 1) стратегическое видение; 2) способность вдохновлять других; 3) влияние; 4) подбор последователей и делегирование им полномочий; 5) стремление отличиться (сделать что-то, что не делал никто). В работе [13] прослеживается мысль, что предпринимателю для успеха важно развивать не только креативность и мотивацию, но и такие качества как стратегичность и нацеленность на результат, способность к сотрудничеству и умение поддерживать других.

Итак, на основании анализа литературных и информационных источников мы выяснили преобладающие психологические черты предпринимателей. Однако в свете подготовки предпринимателей в высших учебных заведениях очень важно знать также пути становления предпринимателя. Что сделать, чтобы стать успешными в этой деятельности, или благодаря чему некоторые из предпринимателей успешнее других, или чего требует данная деятельность от человека?

На эти вопросы можно дать ответ с точки зрения компетентностного подхода. Данный подход предполагает выделение в отношении некоей профессиональной деятельности основных кластеров профессиональных задач и компетенций, то есть круга знаний, умений и способностей, а также личностных особенностей, которые обеспечивают успешное выполнение данных профессиональных задач. Специфика инновационного предпринимательства, как деятельности заключается в том, что для успеха необходимы ярко выраженные как профессиональные, так и личностные качества.

Создание модели компетенций начинается с этапа анализа деятельности, который направлен на выявление и описание

следующих составляющих деятельности специалиста:

- цели, требования, типы задач, которые стоят перед специалистом, результаты деятельности, которые необходимо достичь, постановщики задач, мера ответственности и самостоятельности специалиста;
- условия, уровень позиции в организационной структуре, социальные условия деятельности, характер деятельности (коллективная или в большей мере индивидуальная);
- предмет деятельности – на что на-

правлена активность специалиста: работа с людьми, с техникой или с документами (в электронном или письменном виде);

- культура, нормы и ценности организации, команды.

На следующем этапе составляется модель компетенций, отражающая нюансы личности и способности предпринимателя, а также комплексные ключевые умения, лежащие на пересечении основных блоков: мыслительного, эмоционально-коммуникативного, организационного и личностного (табл. 1).

Таблица 1. **Модель компетенций предпринимателя**

М – Мыслительный блок; Э-К – эмоционально-коммуникативный блок; О – организационный блок; Л – личностный блок.

	М	Э-К	о	Л
М	Информированность	Иновативность Креативность Интуиция Аналитичность Гибкость и динамичность мышления	Проектное воображение Стратегичность Предусмотрительность Проектирование	Решительность в ситуации неопределенности Толерантность к неопределенности Склонность к риску и авантюризм Принятие решений
Э-К	Ведение переговоров		Контактность Коммуникабельность Клиентоориентированность	Саморегуляция Стрессоустойчивость Работоспособность
о	Ситуационное планирование	Лидерство (управление командой) Эмоциональное лидерство (влиятельность и проницательность) Организационное лидерство		Автономность Самостоятельность, независимость, Самоорганизация Ответственность
Л	Ориентация на изменение и развитие Ориентация на развитие, обучаемость Адаптивность (гибкость поведения) Рефлексивность	Целеустремленность Настойчивость Уверенность в себе Ориентация на результат Оптимизм Перфекционизм	Инициативность Проактивность Амбициозность Мотивация достижения Конкурентность	

Компетентностный подход приобретает особую важность в рамках обсуждения процесса обучения предпринимательству, поскольку помимо «знаю», для такого рода успешной профессиональной деятельности

необходимы такие компоненты как «умею», «могу», «хочу», «верю в свои возможности». Очевидно и то, что более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности предпринимателя

являются не разрозненные знания, а обобщенные умения, проявляющиеся в эффективной способности решать профессиональные задачи.

Процесс обучения предпринимательству должен быть практико-ориентированным. Применение полученных знаний и выработанных умений должно происходить без временных разрывов между обучением и жизнью. Этого можно достичь посредством разработки во время работы над реальными инновационными проектами, при прохождении практики на предприятиях и создания студентами собственных предпринимательских организаций.

Возвращаясь к описанной нами ранее модели, отметим, что с точки зрения возможности развития тех или иных компетенций, они делятся на 2 категории. Первая категория – компетенции, в основе которых лежат наследуемые или врожденные личностные качества, вторая категория – компетенции, которые можно развить или приобрести. Компетенции, относящиеся к первой категории, развить или скорректировать довольно сложно. К ним относятся гибкость, адаптивность, настойчивость, решительность, амбициозность и проактивность. Компетенции второй категории, поддаются развитию в процессе обучения и адаптации к предпринимательской деятельности. К ним относятся лидерские качества, способность вести переговоры, планирование. Возможности человека имеют весьма широкий диапазон, было бы желание что-то улучшить в собственной личности, поскольку в некотором смысле личность предпринимателя также выступает инструментом в его работе. Широко известны компенсаторные механизмы человеческой психики, когда слабо развитые качества компенсируются другими, хорошо развитыми способностями и умениями. Соответственно, помимо этого деления, разные компетенции из этой модели целесообразно развивать разными методами. Так, компетенции из эмоционально-коммуникативного блока (ведение переговоров, контактность, саморегуляция) целесообразно развивать на социально-психологических тренингах, направленных на отработку публичного выступления, презентации инновационного продукта и т.п., где для каждого участника предусмотрена возможность в различных ситуациях и ролях отработать эти качества. Поскольку метод тренинга включает в себя так называемую «систему множественных зеркал» (т.е. вся группа в целом и каждый участник в отдельности выступает зеркалом для другого, отражая то, как он сам, его поведение и речь воспринимается), то он является весьма эффек-

тивным для развития именно эмоционально-коммуникативных умений.

Компетенции, образующие организационный блок модели (ситуационное планирование, лидерство, автономность) более приемлемо развивать, используя метод кроссфункциональных проектных команд, позволяющий значительно расширить ролевой потенциал каждого студента.

Компетенции из личностного блока (ориентация на изменение и развитие, целеустремленность, инициативность) можно развивать при использовании в образовательных программах различных конкурсов, а также форм индивидуальной работы, таких как подготовка презентаций по выбранной проблеме, предполагающей знакомство с определенной литературой и т. д.

В свете проблем обучения предпринимательству особую популярность приобрела циклическая четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации (*Experiential Learning Model*), предложенная Дэвидом А. Колбом [7]. Исследователи обнаружили, что люди могут обучаться следующими способами: 1) через опыт; 2) через наблюдение и рефлексия; 3) с помощью абстрактной концептуализации;

4) путем активного экспериментирования — отдавая одному из них предпочтение перед остальными. Согласно представлениям авторов обучение состоит из повторяющихся этапов «выполнения» и «мышления». Это значит, что невозможно эффективно научиться чему-либо, просто читая об этом предмете, изучая теорию или слушая лекции. Однако не может быть эффективным и обучение, в ходе которого новые действия выполняются бездумно, без анализа и подведения итогов. Поэтому для обучения инновационному предпринимательству важно соблюдать баланс между этими составляющими.

Стадии модели (или цикла) Колба могут быть представлены следующим образом.

1. Получение непосредственного опыта, который может заключаться в решении конкретного кейса, задачи и т. п.

2. Наблюдение, в ходе которого обучающийся обдумывает то, что он только что узнал. На этой стадии важно получить обратную связь от преподавателя и от группы о том, как была воспринята и оценена выполненная на предыдущей стадии задача. Происходит восприятие этого опыта и его обдумывание (рефлексия), что в свою очередь может быть связано с анализом и оценкой прошлых событий и действий. Как это происходило? Что пошло не так? Как теперь это необходимо делать?

3. Осмысление новых знаний, их теоретическое обобщение или концептуализация. Перевод впечатлений от опыта в правила, гипотезы, модели, теории (взаимосвязи и обобщение), чтобы сделать выводы из сходных ситуаций.

4. Экспериментальная проверка новых знаний и самостоятельное применение их на практике. Проверка этих идей на практике, то есть опробование новых способов действий в новых ситуациях.

В зависимости от стадии цикла целесообразно применять различные методы и формы обучения. Так, например, на первом этапе цикла обучения – «Конкретный опыт» – уместно в качестве основных использовать кейсы, технологии проблемно-поискового обучения, чтобы обеспечить сбор данных и фиксацию опыта обучающихся.

На втором этапе – «Осмысление опыта» – наряду с проблемно-поисковым обучением целесообразно использовать коммуникативные технологии, такие как групповые обсуждения, семинары, доклады и т. п.

Третий этап – «Концептуализация» – сопровождается привлечением педагогических технологий объяснительно-иллюстративного и проектного обучения.

На четвертом этапе обучения наиболее уместными являются имитационно-ролевые и коммуникативные технологии, позволяющие обучающимся на практике опробовать полученные знания.

Говоря о формах обучения, применительно к конкретным компетенциям предпринимателя, стоит привести несколько примеров. Так, компетенция «*проектное воображение*» (которая определяется, как способность выделять и описывать последовательность шагов, необходимых для достижения определенного результата) целесообразно развивать при помощи решения различных кейсов и составлении студентами бизнес-планов - как части работы над собственным проектом. А для развития компетенции «*ведение переговоров*», с на-

шей точки зрения наиболее подходящей является тренинговая форма с использованием ролевых и деловых игр, дающих возможность проигрывать различные стратегии поведения во время переговоров. Развитию компетенции «*лидерство*» в большей степени способствует проектная форма организации работы студентов, при которой создаются естественные условия для проявления лидерского потенциала и навыков работы в команде.

В качестве **вывода** отметим:

1.) обучение целесообразно выстраивать в соответствии с описанным выше циклом Колба;

2.) крайне важным является вовлечение студентов в работу над своими собственными бизнес проектами, создание инновационной старт-ап компании;

3.) наличие в процессе обучения высококвалифицированных преподавателей, обеспечивающих теоретическую подготовку студентов и являющихся в тоже время действующими консультантами, которых приглашают предприниматели в свои компании для оказания экспертной помощи.

Итак, описанная модель компетенций является аккумулятором основных кластеров задач предпринимательской деятельности и формирования компетенций - личностных качеств, способностей и умений, позволяющих успешно существовать в профессии предпринимателя. Наиболее важной и специфичной задачей является умение предпринимателя-инноватора распознавать благоприятные возможности благодаря творческому мышлению для привнесения в мир принципиально нового, инновационного продукта. Ключевые для инновационного предпринимательства личностные качества и профессиональные навыки и умения могут развиваться и совершенствоваться в курсе по инновационному предпринимательству у студентов инженерных специальностей политехнического университета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дуболазов В. А., Неелова Н. В. О подготовке специалистов в области инновационного предпринимательства. URL: <http://www.mmf.spbstu.ru/mese/2014/194.pdf>.
2. Bolton W.K., Thompson J.L. *Entrepreneurs: Talent, Temperament, Technique*. Butterworth-Heinemann: Oxford, 2000.
3. Covin J., Slevin D. The influence of organization structure on the utility of an entrepreneurial top management style. // *Journal of Management Studies*, 1988. Vol. 25(3). P. 217–259.
4. Covin J., Slevin D. A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior.// *Entrepreneurship Theory and Practice*, 1991. Vol. 16 (1). P. 7–25.
5. Hessels J., Van Gelderen M., Thurik A. Entrepreneurial aspirations, motivations, and their drivers.// *Small Business Economics*, 2008. Vol. 31(3). P. 323–339.
6. Hines M. *Brain Gender*. New York: Oxford University Press, 2005.
7. Kolb D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd Edition). Pearson FT Press, 2014.
8. Kolvereid L. Prediction of employment status choice intentions.// *Entrepreneurship Theory and Practice*, 1996. Vol. 21. P.47–57.

9. Longenecker J., Petty W., Leslie E. Palich L., Hoy F. Small Business Management: Launching and Growing Entrepreneurial Ventures, Cengage Learning, 2011.
10. McMullan E., Kenworthy T. Creativity and Entrepreneurial Performance: A General Scientific Theory (Exploring Diversity in Entrepreneurship). Springer, 2014.
11. Sadler-Smith E. Learning and development for managers: Perspectives from Research and Practice. Wiley-Blackwell, 2006.
12. Segal G., Borgia D., Schoenfeld J. The motivation to become an entrepreneur // International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research, 2005. Vol. 11(1). P. 42–57.
13. Thompson J. The facets of the entrepreneur: identifying entrepreneurial potential. URL: www.emeraldinsight.com/0025-1747.htm.

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

Морозова Татьяна Рафаиловна,

педагог дополнительного образования высшей квалификации Отделения экологического образования ГАОУ ДООД Свердловской области «Дворец Молодежи»; 620144, г. Екатеринбург, ул. Шейнкмана 11–А; e-mail: eco-odm@irc66.ru ; mgb@inbox.ru.

**ОБ АКТУАЛЬНОСТИ УЧЕТА ДОСТИЖЕНИЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ
УЧАЩИХСЯ В РЕЗУЛЬТАТАХ ЕГЭ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ ПРИ ИХ ПОСТУПЛЕНИИ В ВЫСШИЕ
УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: единый государственный экзамен (ЕГЭ); научно-исследовательская работа учащихся; учет личных достижений учащихся при поступлении в вуз.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается идея учета в числе личных достижений выпускников российских школ, необходимых для поступления в вузы, достижений научно-исследовательской работы учащихся на протяжении обучения в школе путем добавления дополнительных баллов к оценке ЕГЭ.

Morozova Tatiana Rafailovna,

Additional Education Teacher of Top Qualification of the Office of Ecological Education of the Public Autonomous Educational Institution of Additional Education of Children of Sverdlovsk Region «Palace of Youth», Ekaterinburg, Russia.

**THE ROLE OF INCLUSION OF PUPILS' RESEARCH WORK ACHIEVEMENTS IN THE RESULTS
OF THEIR UNIFIED STATE EXAMINATION AT THE TIME OF THEIR ENTERING A HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTION**

KEY WORDS: the unified state examination (USE); research work of pupils; inclusion of personal achievements of pupils at the time of their entering a higher education institution.

ABSTRACT. The article argues the necessity of inclusion of personal achievements of leavers of Russian secondary schools at the time of their entering higher education institutions, and namely the achievements of their research activity, by adding additional points to the Unified State Examination results.

Практически каждый выпускник школы уже в 10 классе задумывается над тем, кем быть после ее окончания. Большинство из них уже знает, куда пойти учиться, в какой сфере трудовой деятельности затем реализоваться. Многие из ребят посещали кружки по интересам, занимались подготовкой творческих проектов по конкретным учебным дисциплинам в школах и учреждениях дополнительного образования. По сути, у этих школьников сложились профессиональные ориентиры, которые можно было бы реализовать, поступив на профильные направления обучения в конкретный вуз. Но такие пожелания учащихся не сбываются: переход в 10 класс настоятельно диктует им другой тип поведения – надо готовить себя к сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ).

В то же время система дополнительного образования детей переживает трудные времена: учащиеся старших классов не желают проходить дополнительное обучение даже по интересным для них дисциплинам. Причина – только результаты ЕГЭ (и ничто другое) гарантируют выпускнику поступление в вуз.

В период функционирования российской школы «до ЕГЭ» выпускники школ по отдельным учебным дисциплинам могли вместо выпускного экзамена защитить творческие проекты, которые являлись ре-

зультатом углубленного обучения учащихся дополнительно в кружках и факультативах, учреждениях дополнительного образования, при кафедрах вузов и лабораториях НИИ. Результаты такой работы абитуриентов учитывались при их зачислении в вуз на профильные специальности. После вступления российского высшего профессионального образования в Болонский процесс была введена система итоговой аттестации в форме ЕГЭ, результаты которого стали безальтернативной формой приема выпускников школ в вузы, в результате чего дополнительно образованию школьников практически приходит конец.

Таким образом, в системе российского образования возникло два взаимно противоположных фактора, которые на формирование высокого качества школьного образования влияют крайне отрицательно.

1. ЕГЭ не позволяет формировать у учащихся умения творчески анализировать существо происходящих в жизни процессов и явлений, делать из этого анализа достоверные выводы, применяя впоследствии эти умения в реальной практике. В течение ряда лет идет критика данной системы со стороны родителей, педагогов школ и вузов, российской общественности. Так, Министр образования и науки России Д. Ливанов на «Круглом столе» в Общественной палате РФ в июле 2014 г. заявил, что ЕГЭ

повысил уровень демократии в обществе, сократил объем коррупции, связанной с поступлением в вузы. Но он зависит от воздействия внешних факторов, став измерителем шкалы честности или нечестности в муниципальных и региональных сообществах [1].

2. Обучаться в системе дополнительного образования ученику невыгодно, так как на его будущую карьеру это может повлиять отрицательно.

Есть ли выход из этой ситуации? Ведь ЕГЭ отменять не будут. Правда, с 2015 г. дополнительно в итоговый экзамен будет введено что-то похожее на сочинение. И в то же время в течение 2014г. активно обсуждался вопрос о том, что прием в вузы только на основе баллов ЕГЭ во многом себя дискредитировал. По мнению главы профильной комиссии Общественной палаты Я. Кузьмина, для повышения прозрачности ЕГЭ следует ввести официальное сопоставление его результатов и олимпиад. Это позволит «...снизить коррупционные риски и при проведении олимпиад, и при поступлении в вузы по результатам ЕГЭ». Участники олимпиад должны сдавать профильный ЕГЭ, а при поступлении в вуз нужно учитывать их портфолио, ядро которого должно состоять из внешней оценки деятельности ученика: участия в олимпиадах, конкурсах. Такое портфолио могло бы добавит от 10–30 баллов к сумме баллов абитуриента [1].

Вероятно, благодаря таким обсуждениям Министерство образования и науки Российской Федерации издало Приказ от 28.07.2014 г. № 839г. «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2015/16 учебный год» [3] (далее – Приказ).

Кратко опишем содержание пунктов 42–47 раздела IV Приказа «Учет индивидуальных достижений поступающих при приеме на обучение».

1. Абитуриенты вправе представить сведения о своих индивидуальных достижениях, результаты которых учитываются при приеме в вуз.

2. Учет достижений осуществляется начислением дополнительных баллов за документально подтвержденные достижения.

3. Баллы начисляют за следующие индивидуальные достижения:

а) наличие статуса от чемпиона и призера Олимпийских игр, Параолимпийских игр и Сурдоолимпийских игр до победителя первенства мира, первенства Европы, а также за наличие серебряного и (или) золотого значка, полученного за результаты

сдачи норм физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне» – при поступлении на обучение не по профильным специальностям и направлениям подготовки в области физической культуры и спорта;

б) наличие аттестата о среднем общем образовании с отличием;

в) осуществление волонтерской (добровольческой) деятельности;

г) участие и (или) результаты участия поступающих в олимпиадах и иных интеллектуальных и творческих конкурсах, физкультурных и спортивных мероприятиях, проводимых в целях выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности;

д) выставленная вузом оценка за итоговое сочинение в выпускных классах (в случае представления поступающим указанного сочинения).

4. По решению вуза баллы за достижения в волонтерской деятельности и участие в олимпиадах, творческих конкурсах могут не начисляться.

5. При приеме на обучение по программам бакалавриата и специалитета поступающему начисляется:

– не более 10 баллов за высшие спортивные достижения и участие в олимпиадах и творческих конкурсах;

– не более 10 баллов за выставленную вузом оценку за итоговое сочинение в выпускных классах.

Если оценить реальные возможности поступления в профильный вуз выпускников школ, активно занимавшихся научным творчеством, получивших высокие места в конкурсах от районного до всероссийского уровней за работы, соответствующие направлению будущей вузовской подготовки, то увидим следующее. Достижения выпускников, описанные в подпунктах «а» и «в», не имеют отношения к конкретной профессиональной подготовке будущего студента.

1. Высокие спортивные достижения абитуриента – не свидетельство того, что он станет хорошим специалистом в будущей профессии, далекой от спорта. При этом нормы ГТО пока что можно сдать лишь в 12 российских регионах, участвующих в эксперименте. Сдача норм должна проводиться не в школах, а в специальных центрах, которых пока нет [4].

2. *Осуществление волонтерской (добровольческой) деятельности.* Сомнительно, что волонтеры, получившие баллы за свою деятельность, станут профессионалами в конкретной трудовой сфере. Во-первых, она не связана с профессиональным становлением поступающего, независимо от того, куда он подаст документы. Профессионализм выпускника вуза зависит от его индивидуальных качеств. Во-вторых, волонтер-

ская деятельность – безвозмездная работа человека, связанная с его отзывчивостью на нужды других людей, а не с реализацией корыстного интереса, выраженного в баллах. В-третьих, нормативного правового толкования термина «волонтерская деятельность» нет. Поэтому под ней при желании можно понимать что угодно. Для получения нужных баллов может возникнуть коррупционная ситуация, когда для получения документа об участии абитуриента в волонтерской деятельности будут создаваться волонтерские организации, за деньги массово штампуемые справки о таком участии.

Председатель благотворительного фонда «Настенька» Д. Алиева не исключает, что некоторые абитуриенты постараются правдами и неправдами получить справку от волонтерских организаций: «Я не скажу точно, сколько волонтеров у нас в фонде, мы и не ведем строгий учет. Кто-то работает у нас 10–12 лет, а кто-то вообще бывает на одном мероприятии. Иногда у нас проходят практику студенты, потом мы даем им справки с печатью фонда. Никаких других документов (удостоверений, свидетельств) у нас нет» [4].

3. *Выставленная вузом оценка за итоговое сочинение.* Вопрос: как вузы будут проверять школьные работы и выставлять оценки? В Минобрнауки РФ считают, что каждый вуз для оценки сочинений должен создать свою систему баллов. Но как абитуриенты станут доставлять в вузы свои работы? Сначала речь шла о том, что у вузов будет доступ к базе данных сочинений. Сейчас предлагается брать заверенные копии сочинений в региональных центрах обработки информации и нести их в вузы. В Москве есть университеты, куда приходят десятки тысяч абитуриентов. А если все они принесут сочинения? Кто и когда будет проверять их? [4]. Получается, оценка сочинения для выявления профессионально важных качеств абитуриента при поступлении на специальность, не связанной с гуманитарными профессиями, явно не объективна.

Во-первых, при оценке вузом сочинений у проверяющих может присутствовать субъективизм, так как времени на оценку сочинений мало, а у каждого проверяющего свои критерии оценки, которые могут не совпадать с оценками других проверяющих. Потому возможны и завышение, и занижение оценок. А так как по этому показателю количество баллов наибольшее (до 10), коррупционные действия в пользу отдельных абитуриентов не исключены.

Во-вторых, содержание сочинения часто не связано с будущей профессией абитуриента. Если предложить ему написать сочинение в форме эссе на тему «Чем привлекательна будущая профессия по профилю

обучения в вузе», тогда приемные комиссии точнее установят, способен ли абитуриент стать профессионалом в данной сфере деятельности.

Что в итоге?

1. Положительно то, что вводятся новые правила, позволяющие вузам набирать студентов, готовых учиться в зависимости не только от баллов ЕГЭ, но и по результатам неучебной деятельности.

2. Но «минусов» в правилах больше: показатели, за которые даются дополнительные баллы (кроме, пожалуй, наличия аттестата о среднем общем образовании с отличием), не связаны с реальными заслугами выпускников школ в сфере будущей их профессиональной деятельности.

Что предложить изменить Минобрнауки РФ в будущем таком же Приказе на прием студентов в 2016 г.? Основные идеи наших предложений.

1. Исключить из показателей, за которые даются дополнительные баллы к результатам ЕГЭ, наличие значка, полученного за результаты сдачи норм физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне».

2. Аналогично поступить с показателями дополнительных баллов за волонтерскую деятельность и оценки за итоговое сочинение в выпускных классах.

3. Уточнить формулировку подпункта «г» пункта 44 Приказа в следующей редакции: «Участие и результаты участия поступающих в олимпиадах, научных, иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсах, наличие публикаций по дисциплинам и направлениям профильных специальностей, на которые абитуриент поступает в вуз». Исключить слова: участие «...в физкультурных мероприятиях и спортивных мероприятиях, проводимых в целях выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности».

Почему это так важно?

1. Внеклассную научно-творческую работу выпускников школ по профильным дисциплинам за все годы учебы следует также оценивать баллами, дополнительными к баллам ЕГЭ. Для этого в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» следует ввести нормы, дающие вузам право устанавливать правила приема, согласно которым абитуриенты, творчески проявившие себя по дисциплинам специальности, на которую они поступают, получают дополнительно к баллам ЕГЭ баллы за документально подтвержденные успехи в научном творчестве в течение всего периода учебы в школе.

2. Вопросы. Сколько максимально добавлять баллов за творческую работу? Как их рассчитывать и за что, чтобы творческие

заслуги поступающего в этом сыграли свою положительную роль?

В ряде вузов страны такая практика существует при приеме выпускников бакалавриата и специалитета в магистратуру. Поясним это на примере многолетней практики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», где пунктами 47-49 «Правил приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам магистратуры на 2015/2016 учебный год» [4] установлена максимальная сумма баллов для зачисления, равная 100. За ответы на вступительном экзамене (собеседовании) соискатель может набрать не более 70 баллов. Остальные 30 добавляются за «портфолио» - набор документов, подтверждающих заслуги соискателя в научно-исследовательской и общественной работе в период обучения в вузе. Это могут быть:

- участие в научных конференциях (1 балл за одно участие), подтвержденное сертификатом; публикация тезисов (2 балла); публикация статьи в сборнике (3 балла) – в сумме по этой позиции начисляется не более 10 баллов;

- участие в конкурсах студенческих работ от городских до всероссийских (2 балла за одно участие); от 4 до 8 баллов – за звания лауреата или победителя, в сумме не более 10 баллов по данной позиции;

- наличие именных стипендий от ректора до Президента РФ – от 4 до 10 баллов – максимум по позиции 10 баллов.

В итоге, при прочих равных ответах на собеседовании, в магистратуру на бюджетные места, как правило, поступают соискатели с богатым портфолио.

3. Как этот опыт распространить на поступление выпускников школ в вузы? По-видимому, закон должен предоставить им право учитывать при зачислении абитуриентов состав и содержание творческого портфолио. Думается, максимальное число дополнительных баллов не должно превышать 10% от максимальной оценки ЕГЭ (до 30) за научную творческую работу учащихся, начиная с 6 или 7 классов. Однако опубликованные детьми статьи и тезисы не нужно оценивать высокими баллами: как правило, доля труда взрослых в этих публикациях ощутима.

4. Так как учащиеся участвуют в конкурсах творческих проектов различного уровня, следует ранжировать полученные баллы. Во-первых, факт участия оценивать минимальным числом баллов. Во-вторых, получение званий лауреатов и призеров заочных конкурсов следует оценивать меньшими баллами, чем получение званий участниками очных конкурсов, где они должны

показать достоинства защищаемых работ. В-третьих, ранжировать по баллам участие и наличие призовых мест участников на конкурсах различного уровня.

5. В чем «плюсы» наших предложений?

5.1. Необходимость получения дополнительно к баллам ЕГЭ баллов за творчество создаст среди учащихся спрос на получение дополнительных образовательных услуг в школах и во внешкольных образовательных учреждениях, которые будут формировать соответствующие образовательные программы, приглашать квалифицированных педагогов, поскольку оценку их деятельности дадут сами потребители услуг, поступившие (или нет) в вуз.

5.2. В вузы станут поступать профессионально ориентированные абитуриенты, а не те, кто не добрал баллы в престижные вузы.

5.3. В этих условиях дополнительное образование России получит реальное развитие и сможет стать эффективным фактором интеллектуального и профессионального развития творческого потенциала молодежи.

6. Исходя из данных аргументов, предлагаем в новый Приказ Минобрнауки о правилах поступления в вузы в 2016 г. внести следующее предложение: «При приеме на обучение по программам бакалавриата, программам специалитета поступающему начисляется:

- не более 5 баллов суммарно – за индивидуальные достижения, связанные с наличием статуса чемпиона и призера Олимпийских и Паралимпийских игр, победителя и призера чемпионатов мира и Европы, а также за наличие аттестата о среднем общем образовании с отличием;

- не более 25 баллов за индивидуальные достижения, участия и (или) результаты участия поступающих в олимпиадах, научных, иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсах, наличие публикаций по дисциплинам профильных специальностей, на которые поступает абитуриент в вуз».

Данные предложения позволяют выпускникам школ, имеющим творческие достижения, даже при невысоких результатах ЕГЭ, поступить в вуз на профессии, в освоении которых они могут оказаться успешнее однокурсников, получивших более высокие баллы ЕГЭ. А дополнительное образование детей получит от этого стимул своего развития.

К слову, вузы Чехии не первый год принимают российских выпускников школ на обучение в бакалавриат, а выпускников бакалавриата – в магистратуру. Весомым основанием поступления в эти вузы на бюджетные места является наличие у абитуриентов портфолио, свидетельствующего о творческих достижениях наших выпуск-

ников в научно-исследовательской и проектной деятельности. Ребята, имеющие такие портфолио, успешно обучаются в чешских вузах, но домой не возвращаются. Тем самым наша образовательная система, по сути, разбрасывается потенциальными та-

лантами, не желая создать для них аналогичные условия поступления в вуз. Отчего утечка интеллектуального потенциала России растет, что становится негативным фактором ее будущего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минобрнауки стоит у развилки ЕГЭ. URL: <http://pedsovet.org/content/view/19362/251>.
2. Определены достижения школьников, которые учтут при поступлении в вузы. URL: <http://gia.ru/society/20140514/1007764173.html>.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 июля 2014 г. N 839 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2015/16 учебный год».
4. «Российская газета» – Федеральный выпуск №6488 (216). URL: <http://rg.ru/2014/09/23/gto.html>.
5. ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». «Правила приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам магистратуры на 2015/2016 учебный год». URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=ya-disk-public%3A%2F%2FubiQGWTdq2vlXQKHbzwBa8oM7cWz%2FjbeoTf2Q%2BmZPs%3D&name=backmag2015.pdf&c=5448d14e307b>.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор П. В. Зуев.

Мурзич Александра Николаевна,

ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: radoslava@inbox.ru.

Сергеева Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: uspu@uspu.ru.

Плотникова Галина Николаевна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся, Уральский федеральный университет; 620902, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯЗЫКОВОГО ВУЗА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: организационная модель учебной деятельности; культурно-образовательная деятельность; культурно-образовательная компетенция.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается процесс подготовки будущих учителей иностранного языка к культурно-образовательной деятельности, представленный в виде организационной модели учебной деятельности.

Murzich Aleksandra Nikolayevna,

Assistant Lecturer of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Sergeyeva Natalia Nikolayevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Plotnikova Galina Nikolayevna,

Doctor of Philology, Professor of Department of Russian for Foreign Students, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ORGANISATIONAL MODEL OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS FOR CULTURAL-EDUCATIONAL ACTIVITY

KEY WORDS: organizational model of training; cultural-educational activity; cultural-educational competence.

ABSTRACT. The article deals with the process of training future foreign language teachers for cultural-educational activity; this process is presented in the form of an organizational model.

В перечне компетенций бакалавра по направлению подготовки «050100 – Педагогическое образование» [2] большое внимание уделено культурным аспектам. Культура – понятие обширное и многогранное, ученые насчитывают более 400 его определений с точки зрения различных наук, так или иначе занимающихся изучением данного явления. Образование есть передача культуры – в значении накопленного опыта, культурных ценностей – подрастающему поколению. А. Я. Флиер [1] включает учебные заведения в перечень культурных институтов, и роль «транслятора культуры» свойственна учителю более, чем кому-то другому.

Культурно-образовательную деятельность учителя иностранного языка мы определяем как совокупность педагогических действий, осуществляемых учителем иностранного языка и направленных на сохранение и распространение культурных ценностей (социальных, исторических и художественных) двух стран – родной и изучаемого языка, и включение данных ценностей в структуру личности учащихся. Культурно-

образовательная деятельность осуществляется учителем на/вне урока, на родном и иностранном языках.

Родные язык и культура рассматриваются нами наряду с иностранными, потому что в условиях глобализации стало особенно важно не только обладать социокультурной компетенцией и уметь соотносить свое поведение с нормами, правилами и традициями иноязычного общества, но и знать, уважать и любить культуру своей страны и уметь представлять ее средствами иностранного языка.

Готовность будущего учителя к культурно-образовательной деятельности формируется в рамках определенной компетенции, названной также культурно-образовательной. Формирование данной компетенции включает три этапа: базовый, пороговый и профессиональный. В рамках базового этапа происходит совершенствование коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих (языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и дискурсивная компетенции). На пороговом этапе, происходит совершенствование уме-

ния устной презентации материала культуроведческого характера, общих переводческих умений, а также умений переводить безэквивалентную лексику, как с иностранного на русский язык, так и с русского на иностранный. Помимо этого студенты рассматривают произведения искусства, фольклор, литературу, кино в качестве средств распространения культурных ценностей, учатся работать с источниками информации культуроведческого характера. Профессиональный этап включает в себя формирование умений, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью будущих учителей иностранного языка. Сюда относятся: умение применять средства распространения культурных ценностей родной страны и страны изучаемого языка на уроке иностранного языка; умение выбирать данные средства с учетом задач урока, возрастных особенностей и интересов учащихся; умение разрабатывать задания для учащихся на основе культуроведческой информации.

На протяжении всех трех этапов студенты все глубже узнают родную и иностранную культуру и языки как явления, отражающие мировоззрение людей. В процессе накопления необходимых знаний, умений и навыков происходит формирование тех качеств личности, без которых эффективно осуществление учителем иностранного языка культурно-образовательной деятельности было бы невозможно: чувство патриотизма наряду с принятием иной культуры, мотивация к дальнейшему изучению, анализу и сравнению обеих культур, желание делиться своими знаниями с учениками и воспитывать в них любовь к своей культуре и уважение к иноязычной.

С опорой на принципы деятельностного подхода, где «наиболее важными становятся действия субъекта учения, поскольку именно от них зависит то, что будет усвоено в изучаемом объекте» [3, 66], на основе организационной модели учебной деятельности А. М. Фридмана [4] нами была разработана модель подготовки студентов языкового ВУЗа к осуществлению культурно-образовательной деятельности (графически представлена на рисунке 1).

Организационная модель включает три блока: вводно-мотивационный, операционно-познавательный и контрольно-оценочный. Первый блок, как видно из его названия, служит формированию мотивации студентов к дальнейшему изучению предмета, темы к выполнению последующих заданий преподавателя. Операционно-познавательный блок включает в себя непосредственно процесс освоения студентами содержания учебной темы, получение ими необходимых знаний, разви-

тие навыков и умений в ходе выполнения разного рода заданий, как под руководством учителя, так и самостоятельно. Контрольно-оценочный блок служит для анализа проделанной работы, для обобщения учащимися изученного материала, включение его в общую систему знаний, навыков и умений, которыми они уже владеют.

Учебная деятельность на каждом этапе формирования культурно-образовательной компетенции, базовом, пороговом и профессиональном, имеет свои частные задачи и свои результаты решения этих задач. Следовательно, деятельность учащихся и преподавателя на каждом из трех этапов можно представить в виде модели, предложенной А. М. Фридманом.

Вводно-мотивационный блок базового этапа (который будет относиться также ко всей деятельности по формированию культурно-образовательной компетенции в целом) направлен на формирование интереса студентов к истории и культуре обеих стран – родной и изучаемого языка, студенты осознают культуроведческую направленность материала, предлагаемого к изучению, выясняют, как он соотносится с их будущей профессиональной деятельностью, что позволяет сформировать внутреннюю мотивацию учащихся. Также здесь актуализируются уже имеющиеся у студентов культуроведческие знания, навыки и умения, которые помогут им в дальнейшей работе.

Операционно-познавательный блок включает в себя освоение студентами культуроведческой информации; изучение того, как проявляется картина мира народоносителя языка в грамматическом, лексическом материале, в пословицах, поговорках, устойчивых выражениях обоих языков; выявление общих и различных черт менталитета двух народов их культурно-обусловленного поведения. Студенты ищут способы взаимодействия представителей двух стран в различных ситуациях, учатся применять изученные образцы, речевые клише в собственной речи; тренируются связно, логично и корректно представлять информацию, данную на одном языке, средствами другого языка; повышают уровень общей грамотности в сфере родного и иностранного языков; знакомятся с конкретными фактами, относящихся к различным сферам родной и иноязычной культур.

Контрольно-оценочный блок направлен на обобщение студентами всего того, что они узнали и чему научились, и демонстрацию ими своей способности излагать материал культуроведческого характера в лексически и грамматически верно построенной форме (устной и письменной), связно и логично. Фактически, контрольно-оценочный блок в рам-

как базового этапа формирования культурно-образовательной компетенции служит вводно-мотивационным в рамках порогового этапа. Студенты анализируют выполненную работу и самостоятельно или с помощью преподавателя ставят перед собой новые задачи. Работа в рамках операционально-познавательного блока порогового этапа формирования культурно-образовательной компетенции логично продолжает содержание данного блока базового этапа. Студенты учатся адекватным способам передачи явлений, специфических для одной культуры, средствами другого языка; самостоятельно ищут заданную культуроведческую информацию и учатся организовывать ее максимально удобно для использования в зависимости от задачи; развивают способность критически оценивать найденную информацию. В дальнейшем они демонстрируют свои умения работать с источниками культуроведческой информации и представлять почерпнутые сведения грамотно, логично и вместе с тем

красочно и интересно для слушателей в форме сообщений, докладов, презентаций обзорного и аналитического характера, что входит в рамки контрольно-оценочного блока.

Аналогично предыдущему, контрольно-оценочный блок в рамках порогового этапа развития культурно-образовательной компетенции совпадает с вводно-мотивационным в рамках профессионального этапа. Действия, выполняемые студентами далее, в рамках операционально-познавательного блока, будут направлены на практическое применение средств распространения культурных ценностей на занятии и культуроведческой информации для решения различных задач урока иностранного языка. Студенты учатся отбирать и/или адаптировать содержание культуроведческой информации, предлагаемой учащимся, в соответствии с их возрастными особенностями и интересами, а также соотносить информацию с конкретными задачами урока иностранного языка.

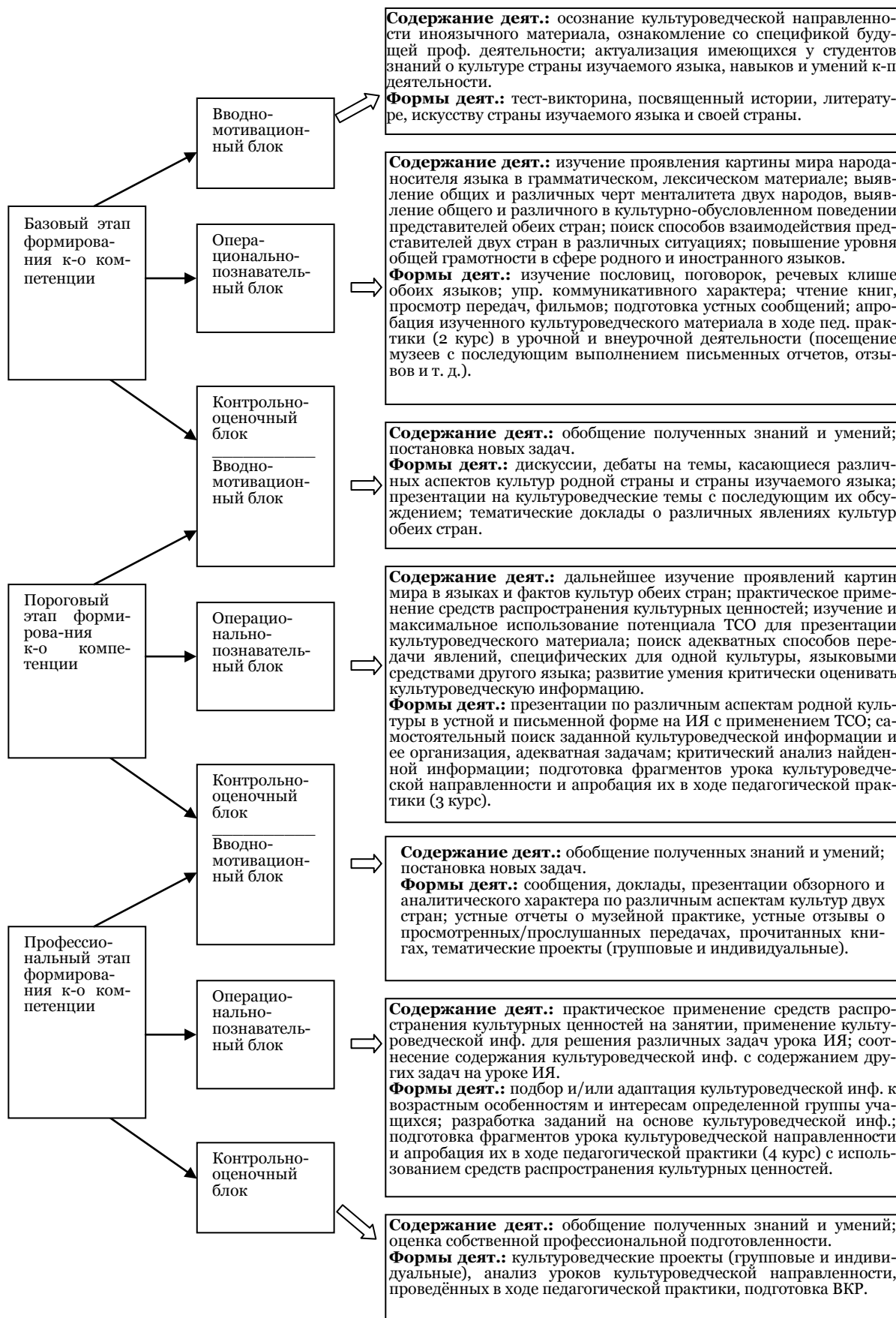


Рис. 1. Организационная модель подготовки студентов языкового ВУЗа к осуществлению культурно-образовательной (к-о) деятельности

Контрольно-оценочный блок данного этапа является завершающим для всего процесса в целом, здесь студентами проводится финальный анализ своей деятельности и оценка собственной профессиональной готовности к осуществлению культурно-образовательной деятельности.

На протяжении всего процесса обучения студентам предлагаются различные формы деятельности: чтение книг, статей, просмотр фильмов, телепередач, посещение музеев, работа с Интернет-ресурсами с последующей подготовкой отчетов, отзывов, презентаций, устных докладов, проектов; организация викторин, дискуссий, дебатов на темы, касающиеся различных аспектов культур родной страны и страны изучаемого языка; самостоятельная разработка уроков культуроведческой направленности, их

апробация и анализ в ходе педагогической практики на 2, 3 и 4 курсах.

Таким образом, применив организационную модель учебной деятельности А. М. Фридмана для каждого этапа формирования культурно-образовательной компетенции, мы получили целостный, последовательный, логически выстроенный процесс подготовки студентов языкового ВУЗа, будущих учителей иностранного языка к осуществлению культурно-образовательной деятельности. Данный процесс непрерывен на протяжении всего курса обучения, что позволяет студентам применять полученные знания, умения и навыки в ходе педагогической практики на 2, 3 и 4 курсах, дает им время для анализа и необходимой коррекции своей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Флиер А. Я. Культурология для культурологов : учебное пособие. М. : Академический проект, 2000.
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование: ФГОС ВПО Интернет ресурс, 2011. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf.
3. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. Деятельностный подход : пособие. М. : Издательский центр «Академия», 2007.
4. Фридман А. М. Педагогический опыт глазами психолога: кн. для учителя : пособие. М. : Просвещение, 1987.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент А. Е. Авдюкова.

УДК 378.14:37.016:51
ББК В1р

ГСНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01; 19.00.05

Нахушева Фатимат Беталовна,

кандидат физико-математических наук, доцент, директор колледжа информационных технологий и экономики, доцент кафедры математического анализа и теории функций математического факультета, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова; 360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, д. 173; e-mail: timur.tabishev@yandex.ru.

Табишев Тимур Арсенович

кандидат педагогических наук, доцент, начальник Управления качеством образования, доцент кафедры математического анализа и теории функций математического факультета, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова; 360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, д. 173; e-mail: timur.tabishev@yandex.ru.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ: КОНСТРУИРОВАНИЕ И ДИАГНОСТИКА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетенция; результат обучения; фонды оценочных средств; диагностика учебных достижений; таксономия целей обучения.

АННОТАЦИЯ. В условиях введения в образовательный процесс федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) становится актуальной проблема конструирования фондов оценочных средств для диагностики качества профессиональной подготовки студентов, выражающаяся в оценке результатов обучения через призму сформированности набора общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Исходя из набора компетенций, указанных в стандарте, разработчикам основных образовательных программ, рабочих программ учебных дисциплин и педагогических измерительных материалов необходимо переориентироваться с *содержания обучения* (чему преподаватель должен научить по дисциплине) на *результаты обучения* (что должен делать студент после успешного освоения дисциплины). Разработка, детализация и диагностика результатов обучения – сложный и многогранный процесс, сопряженный с созданием таксономии целей и постановкой четких задач обучения, созданием динамической модели формирования компетентности и квалификации.

Nakhusheva Fatimat Betalovna,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of Department of Mathematical Analysis and Theory of Functions, Faculty of Mathematics, Director of the College of Information Technologies and Economics, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov, Nalchik, Russia.

Tabishev Timur Arsenovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Mathematical Analysis and Theory of Functions, Faculty of Mathematics, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov, Nalchik, Russia.

EDUCATION RESULTS: DESIGNING AND DIAGNOSTICS (ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE “MATHEMATICAL ANALYSIS”)

KEY WORDS: competence; education result; assessment means funds; assessment of academic achievements; taxonomy of educational goals.

ABSTRACT. The article deals with the importance of designing assessment means funds for the diagnostics of the quality of vocational training of students, which would enable the assessment of academic achievements of students through the prism of degree of formation of general cultural, general vocational and specific professional competences. Taking into account the set of competences included in the Federal Educational Standards, the designers of basic educational programs, syllabi and pedagogical assessment means should shift their attention from the content of education (what knowledge the teacher should give to the student) to the education results (what skills a student must be able to perform after a successful study of a discipline). Working out, concretization and diagnostics of education results make up a complex and many sided process, connected with the creation of taxonomy of goals and a clear cut formulation of education tasks while realizing a dynamic model of formation of competences and qualification.

Фонды оценочных средств (ФОС) – это комплекты методических и оценочных материалов, методик и процедур, предназначенных для определения соответствия или несоответствия учебных достижений обучающихся фиксированным результатам освоения дисциплины (модуля).

Если следовать европейской интерпретации, результаты обучения рассматриваются по определенным аспектам учебной деятельности, выражающимся в категориях целей

обучения: знание и понимание, применение знаний и конструирование вывода, построение заключений и формулирование выводов, навыки и способности. Следовательно, логично заключить, что результаты обучения являются средством выражения уровня сформированности компетенции. Результаты обучения отражают те действия студента, которые он может и должен продемонстрировать по завершении освоения дисциплины.

С августа 2014 г. Министерством обра-

зования и науки Российской Федерации утверждаются так называемые актуализированные ФГОС ВО 3+, которые отменяют действия федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО). В пункте 5.5 актуализированного стандарта по направлению подготовки 01.03.01 – «Математика» (уровень бакалавриата) говорится «При разработке программы бакалавриата все общекультурные, общепрофессиональные компетенции, а также профессиональные компетенции, отнесенные к тем видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата, включаются в набор требуемых результатов освоения программы бакалавриата» [3]. Тем самым подход к обучению, при котором в центре находится преподаватель, сменяется на студентоцентрированный подход, требующий рассматривать обучение с точки зрения освоения содержания курса, дисциплины или программы студентом.

Традиционно разработка основной образовательной программы (ООП), учебной дисциплины, модуля, раздела или темы начиналась с определения содержания. Преподаватели выбирали содержание программы или его компонента, планировали методы его преподавания, а затем усвоение этого содержания оценивали. Данный подход фокусируется на вкладе преподавателя и на аттестации с точки зрения того, насколько хорошо преподаваемый материал усвоен студентами. В описании курса говорится главным образом о содержании, освещаемом на учебных занятиях. Такой подход к преподаванию называют центрированным на преподавателе.

Стандарты 3+ предусматривают несколько иной подход – формулировка результатов освоения образовательной программы происходит через то, что будет знать, уметь, понимать и/или в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании образовательного процесса (лекции, дисциплины, модуля или ООП в целом). Соответственно, эти результаты обучения должны быть конкретными и измеримыми.

Приведем образец конструирования результатов обучения на примере дисциплины базовой части «Математический анализ», которая является основополагающим профильным курсом. Среди всех дисциплин базовой части математический анализ занимает особое место, является той дисциплиной, на долю которой приходится формирование основных «профильных» компетенций будущего математика. В связи с этим по математическому анализу важно

грамотно сконструировать объективные фонды оценочных средств и конкретные измеряемые результаты обучения.

Математический анализ для математиков преподается в течение первых четырех семестров. Содержание дисциплины «Математический анализ» – одна из составляющих частей теоретической и практико-ориентированной подготовки студентов-математиков по направлению подготовки 01.03.01 – «Математика». К исходным требованиям, необходимым для изучения дисциплины «Математический анализ», относятся знания, умения и виды деятельности, сформированные в процессе изучения элементарной математики в объеме программы средней школы. Дисциплина «Математический анализ», наряду с дисциплинами «Алгебра» и «Аналитическая геометрия», является фундаментом высшего математического образования. Знания и умения, приобретенные студентами в процессе изучения дисциплины «Математический анализ», будут использоваться в дальнейшем при освоении целого комплекса последующих дисциплин математического и естественно-научного профиля: численные методы, физика, теоретическая механика, дифференциальные уравнения, комплексный анализ, функциональный анализ, теория вероятностей и математическая статистика, дифференциальная геометрия, топология, действительный анализ, методы оптимизации, дисциплины профессионального цикла (специализации и профессиональных курсов).

Стандарт подготовки математиков предусматривает формирование 9 общекультурных, 4 общепрофессиональных и 11 профессиональных компетенций. Изучение учебного модуля «Дифференциальное исчисление функции одной переменной» дисциплины «Математический анализ» на основании программы, разработанной автором настоящего исследования для бакалавриата специальностей, ориентированных на научно-исследовательскую и производственно-технологическую виды деятельности, обеспечивает формирование следующих компетенций:

- готовности использовать фундаментальные знания из области математического анализа, комплексного и функционального анализа, алгебры, аналитической геометрии, дифференциальной геометрии и топологии, дифференциальных уравнений, дискретной математики и математической логики, теории вероятностей, математической статистики и случайных процессов, численных методов, теоретической механики в будущей профессиональной деятельности (ОПК-1);

Таблица соотнесения уровней сформированности компетенций с результатами обучения и примеры их диагностики
(тема «Функция. Дифференциальное исчисление функции одной переменной», ОПК-1)

Уровень освоения компетенции	Результаты обучения студента и методы их диагностики	Примеры оценочных средств для фиксации результата обучения [4]
<p><i>Минимальный</i></p>	<p>РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ</p> <p>1. Знает аналитические выражения основных элементарных функций.</p> <p>2. Знает основные свойства и характеристики элементарных функций: четность / нечетность, монотонность, нули функции, обратная функция, периодичность.</p> <p>3. Дает определение производной функции через приращение и вычисляет производные основных элементарных функций.</p>	<p>1. Графиком функции $y = \frac{2}{1-x^2} + 1$ является:</p> <p>а) парабола; б) гиперболы; в) прямая; г) окружность.</p> <p>2. Функция $y = \frac{7x}{x^2+1} + 5x$ является:</p> <p>а) чётной функцией; б) нечётной функцией; в) функцией общего вида.</p> <p>3. Функция $y = f(x)$ возрастает на интервале (a, b), если для любых значений x_1 и x_2 из интервала (a, b), связанных условием $x_1 < x_2$, справедливо неравенство: а) $f(x_1) > f(x_2)$; б) $f(x_1) < f(x_2)$.</p>

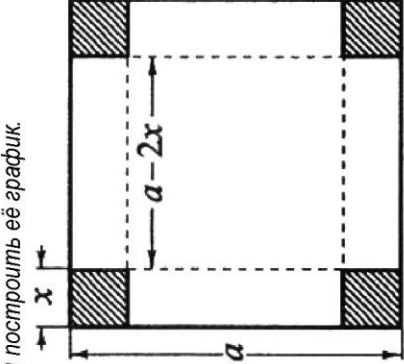
<p>Уровень освоения компетенции</p>	<p>Результаты обучения студента и методы их диагностики</p>	<p>Примеры оценочных средств для фиксации результата обучения [4]</p>
<p>Минимальный</p>	<p>РЕКОМЕНДУЕМЫЕ МЕТОДЫ ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ</p> <p>1. Педагогический тест</p> <p>Система стандартизированных заданий, позволяющая автоматизировать процедуру измерения уровня знаний и умений обучающегося.</p>	<p>4. По определению, примером графика чётной функции является:</p>

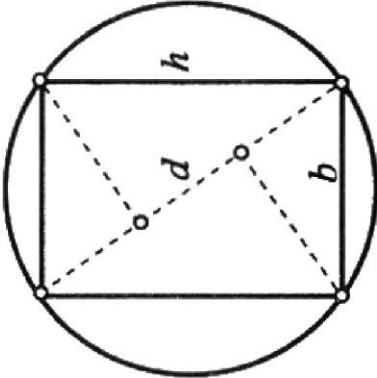
Уровень освоения компетенции	Результаты обучения студента и методы их диагностики	Примеры оценочных средств для фиксации результата обучения [4]																		
Минимальный	<p>2. Тренажёры Техническое средство, которое может быть использовано для автоматизированного контроля приобретенных студентом профессиональных навыков и умений по управлению конкретным материальным объектом.</p> <p>3. Коллоквиум Средство контроля усвоения учебного материала темы, модуля, раздела или разделов дисциплины, организованное как учебное занятие в виде собеседования преподавателя со студентами.</p>	<p>5. Простейшими элементарными функциями являются:</p> <p>а) функция целой части; б) степенная функция; в) функция дробной части; г) тригонометрическая функция; д) дробно-рациональная функция; е) логарифмическая функция; ж) функция знака числа (сигнум); з) модуль-функция; и) целый алгебраический многочлен; к) степенно-показательная функция.</p> <p>6. Производной функции $y = f(x)$ в точке x_0 называется:</p> <p>а) предел отношения приращения аргумента этой функции к приращению функции, когда приращение функции стремится к нулю; б) предел отношения приращения аргумента этой функции к приращению функции, когда приращение аргумента стремится к нулю; в) предел отношения приращения этой функции к приращению аргумента, когда приращение аргумента стремится к нулю.</p> <p>7. Заполнить пропущенные ячейки таблицы:</p> <table border="1" data-bbox="970 309 1232 1025"> <thead> <tr> <th>№ п/п</th> <th>$y = f(x)$</th> <th>$y' = f'(x)$</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>3^x</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td>$\cos x$</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>x^{55}</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> <td>$\frac{1}{\sqrt{x}}$</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>$\log_6 x$</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>8. Производная функции $y = x \sin x$ равна:</p> <p>а) $y' = \cos x$; б) $y' = x \cos x$; в) $y' = \sin x + x \cos x$; г) $y' = \sin x + \cos x$.</p>	№ п/п	$y = f(x)$	$y' = f'(x)$	1	3^x		2		$\cos x$	3	x^{55}		4		$\frac{1}{\sqrt{x}}$	5	$\log_6 x$	
№ п/п	$y = f(x)$	$y' = f'(x)$																		
1	3^x																			
2		$\cos x$																		
3	x^{55}																			
4		$\frac{1}{\sqrt{x}}$																		
5	$\log_6 x$																			

Уровень освоения компетенции	Результаты обучения студента и методы их диагностики	Примеры оценочных средств для фиксации результата обучения [4]								
Минимальный		<p>9. Задана функция $y = \frac{x^4}{4} - \frac{2x^3}{3} + 10$. Корнями уравнения $y' = 0$ являются числа:</p> <p>а) 0; 2; ; б) 0; 1; 3; в) 0; 1; ; г) 0; 2; 3.</p> <p>10. Значение производной функции $y = \frac{x^2}{\cos x} + \frac{\ln x}{9-x} - x$ в точке $x_0 = \pi$ равно:</p> <p>а) $\frac{1}{9\pi - \pi^2} + \frac{\ln \pi}{(9 - \pi)^2} - (2\pi + 1)$ б) $\frac{1}{9\pi - \pi^2} - 2\pi$; в) $\frac{\ln \pi}{9\pi - \pi^2} - \frac{1}{(9 - \pi)^2} - (2\pi + 1)$ г) $\frac{\ln \pi}{(9 - \pi)^2} + 2\pi$.</p>								
Базовый	<p>РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ</p> <p>1. Умеет строить и распознавать графики основных элементарных функций по свойствам и характеристикам.</p> <p>2. Умеет использовать навыки вычисления предела при исследовании функции на непрерывность.</p> <p>3. Умеет вычислять производные простейших и сложных элементарных функций по правилам и приёмам дифференцирования.</p> <p>4. Применяет аппарат дифференциального исчисления при исследовании функции на монотонность, экстремум, выпуклость / вогнутость.</p>	<p>1. Определить допустимые значения X, при которых выражение $f(x)$ имеет смысл, и построить графики следующих функций:</p> <p>а) $f(x) = \lg x$ б) $f(x) = \frac{2}{x-1} + 3$</p> <p>2. Привести аналитический пример функции, если область определения функции есть множество X, где:</p> <table border="1" data-bbox="1007 300 1082 1039"> <tr> <td>1) $X = [-2; 2]$</td> <td>3) $X = (-\infty; 5) \cup (5; +\infty)$</td> </tr> <tr> <td>$f(x) =$</td> <td>$f(x) =$</td> </tr> </table> <p>3. Найти область определения функции, решив соответствующее неравенство указанным ниже способом:</p> <table border="1" data-bbox="1150 376 1294 1133"> <tr> <td>1) $y = \sqrt{x^2 - 2x - 3}$</td> <td>2) $y = \sqrt{\frac{1-2x}{3-x} - 3}$</td> </tr> <tr> <td>используя эскиз графика функции, стоящей под корнем</td> <td>используя метод интервалов</td> </tr> </table>	1) $X = [-2; 2]$	3) $X = (-\infty; 5) \cup (5; +\infty)$	$f(x) =$	$f(x) =$	1) $y = \sqrt{x^2 - 2x - 3}$	2) $y = \sqrt{\frac{1-2x}{3-x} - 3}$	используя эскиз графика функции, стоящей под корнем	используя метод интервалов
1) $X = [-2; 2]$	3) $X = (-\infty; 5) \cup (5; +\infty)$									
$f(x) =$	$f(x) =$									
1) $y = \sqrt{x^2 - 2x - 3}$	2) $y = \sqrt{\frac{1-2x}{3-x} - 3}$									
используя эскиз графика функции, стоящей под корнем	используя метод интервалов									

Уровень освоения компетенции	Результаты обучения студента и методы их диагностики	Примеры оценочных средств для фиксации результата обучения [4]
<p>Базовый</p>	<p align="center">РЕКОМЕНДУЕМЫЕ МЕТОДЫ ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ</p> <p>1. Деловая и/или ролевая игра Совместная деятельность группы обучающихся и преподавателя под управлением преподавателя с целью решения учебных и профессионально ориентированных задач путем игрового (имитационного) моделирования реальной проблемной ситуации. Позволяет оценивать умение анализировать и решать типичные профессиональные задачи. По мере необходимости преподаватель проводит инструктаж команд. После того как команды справились, они делегируют одного своего представителя в соседнюю по часовой стрелке команду. Они объясняют каждой команде методику решения своего примера в течение 5 минут. Далее эти команды выбирают решение одного своего представителя, чтобы у доски представить решение задания по методике «соседа». Практика показывает, что достаточно трех примеров для усвоения студентами на хорошем уровне различных методов нахождения производной функции. Кроме того, такая форма организации занятия приучает студентов к коллективной командной работе, где явно можно выделить лидера, организатора, исполнителя и т. д., которые изначально преподавателем не назначались.</p> <p>2. Контрольная работа Средство проверки умений и навыков студентов применять полученные знания для практического решения задач определенного типа по теме, модулю или разделу учебной дисциплины.</p>	<p align="center">РЕКОМЕНДУЕМЫЕ МЕТОДЫ ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ</p> <p>4. Деловая игра «Производная функции». Группа студентов делится произвольно на три команды. Условие задания одинаково для всех. Вычислить производную функции $y = \frac{3}{2}x^2 - 3x + 1$. Первой команде следует найти производную заданной функции по определению (получение выражений Δx, Δy и нахождение предела $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x}$). Второй команде следует провести исследование через геометрический смысл производной (тангенс угла наклона касательной к графику функции с положительным направлением оси абсцисс). Третья команда должна вычислить производную по правилам и приемам нахождения производной и с помощью таблицы производных простейших элементарных функций. Время итогового разбора – 15 минут.</p> <p>5. Найти наибольшее и наименьшее значения функции $f(x) = \frac{\sqrt{3}x}{2} - \sin x$ на отрезке $\left[0, \frac{\pi}{2}\right]$.</p> <p>6. Установить правильную последовательность – процесс нахождения экстремальных значений функции $y = f(x)$: а) решить уравнение $f'(x) = 0$; б) вычислить экстремальные значения функции $f(x)$ в точках экстремума; в) выявить свойство непрерывности данной функции; г) исследовать знак первой производной в полученных интервалах; д) найти стационарные точки; е) разбить числовую прямую стационарными точками; ж) указать характер точек экстремума; з) вычислить производную первого порядка функции.</p>

<p>Уровень освоения компетенции</p> <p>Базовый</p>	<p>Результаты обучения студента и методы их диагностики</p>	<p>Примеры оценочных средств для фиксации результата обучения [4]</p>
<p>3. Рабочая тетрадь</p> <p>Дидактический комплекс, предназначенный для самостоятельной работы студентов и позволяющий оценивать уровень усвоения ими учебного материала. Рабочая тетрадь – это учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе студента по освоению учебной дисциплины в аудитории и дома, может быть использована студентами в самостоятельном освоении теоретического материала и формировании практических умений и навыков, при подготовке к промежуточной аттестации по дисциплинам. Рабочая тетрадь может содержать краткие теоретические сведения, словарь новых понятий, алгоритм решения заданий, развивающие, творческие упражнения, вопросы для самоконтроля, список информационных ресурсов и т. д.</p> <p>Выполнение заданий рабочих тетрадей создает прочную базу для постижения и усвоения основного материала дисциплины и является одним из наиболее результативных видов самостоятельной работы студента.</p> <p>4. Собеседование</p> <p>Средство контроля, организованное как специальная беседа преподавателя с обучающимся на темы, связанные с изучаемой дисциплиной, и рассчитанное либо на обсуждение более проблемных (сложных) тем, либо на выяснение объема знаний обучающегося по определённому разделу, теме, проблеме и т. п.</p>	<p>7. Исследовать на непрерывность, установить точки разрыва и их характер, сделать схематический чертёж графика функции</p> $f(x) = \begin{cases} x^2, & -1 < x < 0, \\ -x + 1, & 0 \leq x < \frac{1}{2}, \\ \sin \pi x, & \frac{1}{2} \leq x \leq 1. \end{cases}$ <p>8. Производная $y^{(4)}$ функции $y = \frac{\ln x}{x}$ равна:</p> <p>а) $\frac{22 + 24 \ln x}{x^5}$ б) $\frac{1}{22} - \frac{\ln x}{x^4}$;</p> <p>в) $\frac{24 - 22 \ln x}{x^4}$ г) $\frac{1}{24} + \frac{\ln x}{x^5}$.</p> <p>9. Исследовать на монотонность, экстремум и выпуклость/вогнутость функцию $y = \frac{2x}{1 + x^2}$.</p> <p>10. Вычислить производную функции $y = \arctg x - \frac{1}{2} \ln(1 + x^2) - \frac{1}{2} \arctg^2 x$.</p>	<p>7. Исследовать на непрерывность, установить точки разрыва и их характер, сделать схематический чертёж графика функции</p> $f(x) = \begin{cases} x^2, & -1 < x < 0, \\ -x + 1, & 0 \leq x < \frac{1}{2}, \\ \sin \pi x, & \frac{1}{2} \leq x \leq 1. \end{cases}$ <p>8. Производная $y^{(4)}$ функции $y = \frac{\ln x}{x}$ равна:</p> <p>а) $\frac{22 + 24 \ln x}{x^5}$ б) $\frac{1}{22} - \frac{\ln x}{x^4}$;</p> <p>в) $\frac{24 - 22 \ln x}{x^4}$ г) $\frac{1}{24} + \frac{\ln x}{x^5}$.</p> <p>9. Исследовать на монотонность, экстремум и выпуклость/вогнутость функцию $y = \frac{2x}{1 + x^2}$.</p> <p>10. Вычислить производную функции $y = \arctg x - \frac{1}{2} \ln(1 + x^2) - \frac{1}{2} \arctg^2 x$.</p>
<p>Повышенный</p>	<p>РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ</p> <p>1. Владеет навыками нахождения производных функций, заданных неявно, параметрически и в полярных координатах.</p> <p>2. Использует дифференцируемость и геометрический смысл производной при исследовании математических и прикладных задач.</p>	<p>РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ</p> <p>1. Круглый стол: «Контрпримеры в математическом анализе» Тематика круглого стола: «Дифференцирование функции одной переменной» Некоторые вопросы, рекомендуемые к обсуждению внутри предложенной тематики круглого стола:</p>

Уровень освоения компетенции	Результаты обучения студента и методы их диагностики	Примеры оценочных средств для фиксации результата обучения [4]
Повышенный	<p>3. Проводит полное исследование и построение графика функции по схеме с использованием аппарата производной.</p> <p>4. Оперирует производными высших порядков различных функций для их разложения в ряды Тейлора, вычисления «сложных» пределов, исследования математических и прикладных задач.</p> <p>5. Способен воспроизвести и доказать теоремы, утверждения, правила и условия дифференциального исчисления функции одной переменной.</p>	<p>А. Функция, не являющаяся производной.</p> <p>Б. Дифференцируемая функция с разрывной производной.</p> <p>В. Разрывная функция, имеющая дифференцируемую производную.</p> <p>Г. Дифференцируемая функция, производная которой не сохраняет знака ни в какой одной-сторонней окрестности экстремальной точки.</p> <p>Д. Функция, производная которой конечна, но не ограничена на замкнутом интервале.</p> <p>Е. Бесконечно дифференцируемая функция, положительная в единичном интервале и равная нулю вне этого интервала.</p> <p>2. Расчётно-графическая работа. Провести полное исследование функции $y = \frac{x^3}{2(x+1)^2}$ и построить её график.</p> 

Уровень освоения компетенции	Результаты обучения студента и методы их диагностики	Примеры оценочных средств для фиксации результата обучения [4]
Повышенный	<p align="center">РЕКОМЕНДУЕМЫЕ МЕТОДЫ ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ</p> <p>1. Кейс-задача</p> <p>Проблемное задание, в котором студентам предлагается осмыслить реальную профессионально ориентированную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы.</p> <p>2. Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты</p> <p>Оценочные средства, позволяющие включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения, продемонстрировать математическую грамотность и математическую культуру.</p> <p>3. Курсовая / выпускная квалификационная работа, курсовой / дипломный проект</p> <p>Конечный продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий в соответствии с установленным образцом оформления. Позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач, рассмотреть теоретических положений и выкладок и прикладных проблем, ориентироваться в информационном пространстве и уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления, математической компетентности и профессиональной математической деятельности. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой студентов (в основном студентов, специализирующихся на выпускающих кафедрах, и выпускников).</p>	 <p>4. Задача. Дано бревно с круглым сечением диаметра d (см. рис.). Требуется обтесать его так, чтобы получилась балка с прямоугольным сечением наибольшей прочности. В сопротивлении материалов устанавливается, что прочность прямоугольной балки пропорциональна произведению bh_2, где b – основание прямоугольника в сечении балки, а h – его высота.</p> <p>5. Производная функции, заданная параметрическими уравнениями $x = \frac{1+t^3}{t^2-1}$, $y = \frac{t}{t^2-1}$, равна:</p> <p>а) $\frac{1+t^2}{t(2+3t-t^3)}$ б) $\frac{t}{8+3t-2t^2}$;</p> <p>в) $\frac{2t-6}{t(1+t-4t^2)}$ г) $\frac{t^2+5}{3t^3+2t+1}$.</p> <p>6. Показать, что функция $xy - \ln y = 1$ удовлетворяет соотношению $y^2 + (xy-1) \frac{dy}{dx} = 0$.</p>

Уровень освоения компетенции	Результаты обучения студента и методы их диагностики	Примеры оценочных средств для фиксации результата обучения [4]
Повышенный	<p>4. Расчетно-графическая работа</p> <p>Средство проверки умений применять полученные знания по заранее определенной методике для решения задач или заданий по модулю или дисциплине в целом.</p> <p>5. Доклад, сообщение</p> <p>Продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой публичное выступление по представлению полученных результатов разработки определенной учебно-практической, учебно-исследовательской или научной темы.</p> <p>6. Творческое (олимпиадное) задание</p> <p>Частично регламентированное задание, имеющее нестандартное решение и позволяющее диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся.</p> <p>7. Кроссворды / сканворды</p> <p>Занимательная головоломка, представляющая собой переплетение (пересечение) рядов клеток, которые заполняются словами по заданным значениям (формулировкам заданий). Грамотно составленный кроссворд / сканворд способствует активизации познавательной мыслительной деятельности, повышению концентрации внимания, настойчивости, работоспособности, создает дополнительные условия для появления удовлетворенности, целеустремленности, чувства коллективизма.</p>	<p>7. Вычислить производную функции $y = \left(\frac{\arcsin(\sin^2 x)}{\arccos(\cos^2 x)} \right)^{\operatorname{arctg}^2 x}$.</p> <p>8. Найти углы пересечения линий $f(x) = \frac{x+1}{x+2}$ и $f(x) = \frac{x^2 + 4x + 8}{16}$.</p> <p>9. Вычислить приближенно $\sqrt{\frac{(2,037)^2 - 1}{(2,037)^2 + 3}}$.</p> <p>10. Найти формулу Тейлора третьего порядка для функции $f(x) = \frac{2 \cdot x}{x-1}$ при $x_0 = 2$ и построить графики данной функции и ее многочлена Тейлора третьей степени.</p>

- способности математически корректно ставить естественно-научные задачи, знание постановок классических задач математики (ПК-2);

- способности строго доказать утверждение, сформулировать результат, увидеть следствия полученного результата (ПК-3);

- способности использовать методы математического и алгоритмического моделирования при решении теоретических и прикладных задач (ПК-5).

Для измеримости учебных достижений студентов выделенные компетенции необходимо трансформировать в конкретные результаты обучения, что целесообразно делать с привлечением категорий учебных целей в когнитивной области по П. Блуму [1].

Рассмотрим следующую задачу обучения для выбранного учебного модуля: *применение основных понятий, идей и методов фундаментальных математических дисциплин для решения базовых задач.*

Мы в своем исследовании исходим из того, что категория «знание» отражает минимальный (пороговый) уровень освоения

компетенции, категории «*понимание*» и «*применение*» отражают базовый уровень освоения компетенции, а категории «*анализ*», «*синтез*» и «*оценка*» отражают повышенный уровень освоения компетенции [4]. Эти уровни и результаты обучения соотнесены в таблице.

Как видно из таблицы, переход к конкретным результатам обучения по курсу (дисциплине, теме, модулю, разделу) вызывает к жизни необходимость точного формулирования того, что именно в терминах «знаний», «умений» и «навыков» приобретает студент. Основным вопросом студенту или выпускнику будет уже не «Что вы делали, чтобы получить степень?», а «Что вы можете делать в настоящий момент, когда получили степень?». Формулирование и конкретизация результатов обучения способствуют эффективности профессиональной подготовки, которая должна складываться из трех компонентов:

- *Что должно быть достигнуто в результате обучения?*
- *Как это будет достигнуто?*
- *Какими средствами будет оценено?*

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: схемы и тесты. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
2. Гучаева З. Х., Табишев Т. А. Фонды оценочных средств : методические рекомендации для мониторинга качества математической подготовки. Нальчик : Кабардино-Балкарский гос. ун-т им. Х. М. Бербекова, 2013.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.08.2014 №943 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 01.03.01 Математика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 N 33774). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168629/ (дата обращения: 09.01.2015).
4. Табишев Т. А. Методическая система мониторинга математической подготовки студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук. Нальчик, 2010.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент М. Б. Ворошилова.

УДК 37.016:81
ББК Ш12/9-8

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Старченко Елена Викторовна,

аспирант кафедры теории и методики обучения и воспитания, старший преподаватель кафедры японской филологии, Институт востоковедения, туризма и сервиса, Сахалинский государственный университет; 693000, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290.; e-mail: PvAlena64@yahoo.com.

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК НА УРОВНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные компетенции; компонент компетенции; иностранный язык; диагностика; учебный процесс; уровень профессиональной подготовки.

АННОТАЦИЯ. Описываются результаты диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций студентов выпускных курсов, изучающих японский язык на уровне профессионального общения. Выделены организационно-педагогические условия, необходимые, по мнению автора, для улучшения качества профессиональной подготовки студентов вуза.

Starchenko Elena Viktorovna,

Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Education and Training, Senior Lecturer of Department of Japanese Philology, Institute of Oriental Studies, Tourism and Service, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia.

DIAGNOSTICS RESULTS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES FORMATION LEVEL OF THE STUDENTS STUDYING A FOREIGN LANGUAGE ON THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMMUNICATION AT THE UNIVERSITY

KEY WORDS: professional competences; competence component; foreign language; diagnostics; education process; the level of professional training.

ABSTRACT. The article discusses the diagnostics results of the professional competences formation level of the students studying the Japanese language at the level of professional communication. The article also highlights the organizational and pedagogical conditions that may improve the quality of professional training of University students.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [5] и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [12] детерминировали новые образовательные цели высшего профессионального образования, которые в свою очередь изменили результаты профессиональной подготовки выпускников вузов. Сегодня результаты высшего образования прописаны на языке компетенций как показатели качества подготовки квалифицированного специалиста, обладающего необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности знаниями, умениями и навыками. Компетенции, определяемые как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и способов деятельности и предъявляемые к определенному кругу предметов и процессов [13; 14], рассматривались многими российскими и зарубежными исследователями (В. И. Байденко, К. Бридс, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, Р. С. Йегер, В. С. Ледневым, Н. Н. Лобановой, А. К. Марковой, Н. В. Матяш, О. П. Околеловым, Г. К. Селевко, Н. А. Селезневой, В. В. Сериковым, В. А. Сластениным, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторским, В. Д. Шадриковым, Х. Шэпер и др.). Нормативно формирование компетенций закреплено Федеральными государственными образовательными стандар-

тами (ФГОС) различных направлений подготовки, в которых требования к результатам освоения основных образовательных программ выражены в виде общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Естественно, что особенности профессиональной подготовки диктуют свой перечень формируемых профессиональных компетенций студентов. Так, опираясь на содержание ФГОС языковых направлений подготовки «Востоковедение и африканистика» (профиль обучения – Языки и литература стран Азии и Африки (Япония)) и «Педагогическое образование» (профиль обучения – Иностранный язык (японский язык)) [10; 11], характеристики профессиональной деятельности выпускников, требования работодателей, можно выделить основные профессиональные компетенции студентов, изучающих японский язык на уровне профессионального общения: учебно-исследовательскую, педагогическую, межкультурную и иноязычную компетенции.

Практически формирование вышеуказанных компетенций происходит в образовательном процессе вуза, что отражено в учебных планах языковых направлений «Востоковедение и африканистика», «Педагогическое образование», содержания рабочих программ теоретических и практи-

ческих дисциплин, методических рекомендаций к написанию учебно-исследовательских работ и прохождению практик. Проанализировав учебную документацию, мы пришли к выводу, что все содержательные элементы профессиональной языковой подготовки взаимосвязаны и предназначены для формирования необходимых компонентов профессиональных компетенций. В частности, изучение теоретических дисциплин (История изучаемой страны; География изучаемой страны; Экономика изучаемой страны; Культура изучаемой страны и т. п.) направлено на формирование когнитивного компонента компетенций; практических дисциплин (Практическая грамматика; Практика устной и письменной речи; Практическая фонетика; Практикум по культуре речевого общения и др.) – иноязычно-коммуникативного и мотивационного компонентов; написание курсовых и выпускной квалификационной работ, прохождение различного рода практик (учебной; педагогической; производственной) – деятельного и рефлексивного компонентов компетенций.

Тогда, логично предположить, что уровень подготовки студентов в условиях существующего учебного процесса вуза языковых направлений, в котором формирование профессиональных компетенций происходит «стихийно», без целенаправленного воздействия и управления, должен быть достаточно высоким, отражая качество приобретенных учащимися знаний, умений и навыков. С целью подтверждения нашего предположения мы поставили перед собой задачу осуществить ряд диагностических процедур по измерению уровня сформированности компонентов профессиональных компетенций студентов выпускных курсов обучения специальности «Иностранный язык: японский» (32 человека) и направления «Востоковедение, африканистика» (японский язык) (19 человек) института экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета, которые к моменту проведения диагностики закончили изучение блока теоретических и практических дисциплин профессионального характера; приобрели знания японского языка, соответствующего уровню *Тю:кю: II* (Продвинутый этап II), и опыт иноязычного общения во время практик; имели представления об алгоритме научного поиска и практической его реализации при осуществлении исследования в рамках написания курсовых работ.

Выбор данной группы испытуемых был не случаен. Во-первых, т. к. исследуемые

нами профессиональные компетенции являются сложным интегративным свойством личности, формируются с учетом многих факторов, их связей и отношений, ожидать этого проявления у студентов младших курсов было бы преждевременным. Во-вторых, обучение по новым стандартам третьего поколения началось сравнительно недавно: их осваивают студенты, поступившие в высшие учебные заведения Российской Федерации в 2010 г. и позже, в то время как остальные обучаются согласно Государственным образовательным стандартам (ГОС). Проведенный сравнительный анализ содержания профессиональной подготовки обучающихся по ГОС [3; 4] (4–5 курсы) и содержания образования обучающихся по стандартам третьего поколения (направления подготовки «Востоковедение и африканистика», «Педагогическое образование») показал, что при определенных оговорках содержание профессиональной подготовки студентов направления «Востоковедение и африканистика» соответствует содержанию подготовки студентов, обучающихся по направлению «Востоковедение, африканистика»; содержание профессиональной подготовки по направлению «Педагогическое образование» – специальности «Иностранный язык».

Диагностический инструментарий для измерения уровня профессиональной подготовки студентов, разработанный на основе уровневой диагностики [2; 6, с. 83–84], представлял собой четыре блока, характеризующих сформированность различных компонентов профессиональных компетенций студентов, изучающих японский язык на уровне профессионального общения.

Блок I был направлен на определение уровня теоретических знаний страны изучаемого языка и практическую способность учащихся к межкультурному общению на основе имеющихся знаний [9, с. 91–94]; Блок II – уровня развития когнитивного и деятельного компонентов учебно-исследовательской компетенции; Блок III – уровня иноязычно-коммуникативного и мотивационного компонентов иноязычной компетенции; Блок IV – уровня сформированности деятельного компонента педагогической компетенции. Таким образом, диагностические материалы содержали шесть компонентов для направления «Востоковедение, африканистика» в трех блоках и семь компонентов для специальности «Иностранный язык: японский» в четырех блоках, при этом любой из них мог быть выполнен на низком, среднем или высоком уровне (табл. 1).

Таблица 1. Количественная выраженность критериев готовности по блокам

Блок	Компетенция	Компонент компетенции	Количество заданий	Максимальная сумма баллов	Уровни		
					низкий	средний	высокий
1	межкультурная	когнитивный	40	40	0–18	19–30	31–40
		деятельный	30	30	0–13	14–22	23–30
2	учебно-исследовательская	когнитивный	20	40	4–18	19–30	31–40
		деятельный	6	18	0–6	7–13	14–18
3	иноязычная	иноязычно-коммуникативный	индивидуальный показатель		минимальный – 1 балл	оптимальный – 2 балла	повышенный – 3 балла
		мотивационный	34	12	4–6	7–9	10–12
4	педагогическая	деятельный	30	90	20–40	41–68	69–90

Все диагностические процедуры сопровождались изучением учебно-методической документации, продуктов деятельности студентов и работающих с ними преподавателей, отчетной документации института; беседами с преподавателями и студентами для обобщения сложившегося в институте педагогического опыта организации учебного процесса на языковых направлениях подготовки.

В итоге проведенной диагностики были получены следующие результаты уровней сформированности компонентов профессиональных компетенций студентов специальности «Иностранный язык: японский» и направления «Востоковедение, африканистика» (японский язык). После соответствующей обработки представим результаты в таблице (табл. 2).

Таблица 2. Результаты диагностики уровней сформированности профессиональных компетенций студентов

Уровни сформированности	Специальность «Иностранный язык: японский»		Направление «Востоковедение, африканистика»	
	5 курс	4 курс	4 курс	
	количество человек	в %	количество человек	в %
<i>когнитивный компонент межкультурной компетенции</i>				
низкий	16	50,0	8	42,1
средний	16	50,0	11	57,9
высокий	0	0,0	0	0,0
<i>деятельный компонент межкультурной компетенции</i>				
низкий	0	0,0	0	0,0
средний	24	75,0	12	63,2
высокий	8	25,5	7	36,8
<i>когнитивный компонент учебно-исследовательской компетенции</i>				
низкий	22	68,8	16	84,2
средний	10	31,2	3	15,8
высокий	0	0,0	0	0,0
<i>деятельный компонент учебно-исследовательской компетенции</i>				
низкий	27	84,4	11	57,9
средний	5	15,6	8	42,1
высокий	0	0,0	0	0,0

Продолжение таблицы 2

Уровни сформированности	Специальность «Иностранный язык: японский»		Направление «Востоковедение, африканистика»	
	5 курс		4 курс	
	количество человек	в %	количество человек	в %
<i>иноязычно-коммуникативный компонент иноязычной компетенции</i>				
низкий	10	31,2	7	38,9
средний	8	25,0	4	22,2
высокий	14	43,8	7	38,9
<i>мотивационный компонент иноязычной компетенции</i>				
низкий	6	18,8	3	15,8
средний	16	50,0	12	63,1
высокий	10	31,2	4	21,1
<i>деятельный компонент педагогической компетенции</i>				
низкий	0	0,0	0	0,0
средний	13	100	17	89,5
высокий	0	0,0	2	10,5

Имея количественные уровневые показатели по каждому из блоков, мы, присвоив низкому уровню условный коэффициент 1, среднему – 2, а высокому – 3, по методике Л. М. Митиной и Е. С. Аскомовец [7, с. 92] вычислили «вес» целостного новообразования сформированности профессиональных компетенций, получив минимальную и максимальную суммы баллов отдельно по уровнями для учащихся направления «Востоковедение, африканистика» (низкий (минимальный) уровень – меньше или равно 8; средний (оптимальный) уровень – от 9 до 13; высокий (повышенный) уровень – от 14 и выше) и специальности «Иностранный

язык: японский» (низкий (минимальный) уровень – меньше или равно 13; средний (оптимальный) уровень – от 14 до 18; высокий (повышенный) уровень – от 19 и выше).

Для вычисления уровня сформированности профессиональных компетенций студентов языкового направления и специальности, сложившегося без специально направленного воздействия в целях его формирования, суммируем все данные, полученные в результате диагностики компонентов компетенций, и представим результаты измерений после соответствующей обработки в таблице (табл. 3).

Таблица 3. Результаты диагностики уровней сформированности профессиональных компетенций выпускников

Уровни готовности	Специальность «Иностранный язык: японский»		Направление «Востоковедение, африканистика»	
	количество человек	в %	количество человек	в %
<i>низкий (минимальный)</i>	23	71,9	3	15,8
<i>средний (оптимальный)</i>	9	28,1	15	78,9
<i>высокий (повышенный)</i>	0	0,0	1	5,3

Анализируя полученные данные, мы обнаружили, что показатели сформированности профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению «Востоковедение, африканистика» и специальности «Иностранный язык: японский» находятся на среднем (47,1%) или низком (50,9%) уровнях; практически отсутствуют показатели повышенного уровня (1,9%). Можно ожидать, что на этом фоне выпускник, специализирующийся на иноязычном общении и стране изучаемого языка, не сможет быть достаточно компетентным во всех вопросах, связанных с дальнейшей профессиональной деятельностью.

Более того, наше предположение о высоком уровне подготовки студентов, изучающих иностранный язык в условиях существующего учебного процесса вуза, не нашло своего подтверждения. Следовательно,

но, без целенаправленного вмешательства или воздействия на процесс формирования всех компонентов профессиональных компетенций в условиях существующей практики организации учебного процесса, ожидаемые высокие результаты не могут быть достигнуты.

Решение данной проблемы мы видим в улучшении действующей модели профессиональной подготовки студентов языковых направлений путем внедрения специальных организационно-педагогических условий, выполнение которых скажется на более эффективном формировании компонентов профессиональных компетенций, низкая сформированность которых была выявлена в результате диагностики, а также на готовности всех профессиональных компетенций студентов в целом. Подтверждение нашему мнению можно найти в работах М. В. Бу-

лыгиной и В. А. Слостенина, указывающих, что эффективность развития выбранного педагогического качества учащихся находится в тесной взаимосвязи с результативностью педагогической деятельности, влияет на качество общей профессиональной подготовки и требует выявления соответствующих организационно-педагогических условий [1; 8].

К таким условиям мы относим:

- применение внутри- и междисциплинарной интеграции знаний, совместная работа преподавателей учебных дисциплин;
- специальная подготовка к учебно-исследовательской деятельности посредством включения в учебные планы языковых направлений дисциплин, в рамках изучения которых студенты получают теоретическую подготовку к проведению учебного исследования;

- формирование у учащихся в процессе языковой подготовки целенаправленной мотивации к учебному процессу, самосовершенствованию знаний и умений, дальнейшей профессиональной деятельности;

- психолого-педагогическая поддержка и активное взаимодействие участников в образовательном процессе вуза;

- учебно-методическое обеспечение учебного процесса при формировании профессиональных компетенций студентов.

Мы полагаем, что выделенные нами организационно-педагогические условия центрируют формирование профессиональных компетенций студентов языковых направлений на качественно новом уровне, что позволит достичь более высокого уровня профессиональной подготовки студентов, конкурентоспособных на современном рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булыгина М. В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1997.
2. Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. М. : Педагогика, 1989.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032200 Иностранный язык. М., 2005.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 522600 Востоковедение, африканистика. М., 2000.
5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р). URL.:http://base.garant.ru/194365/#block_1000#ixzz3PVEbcB3G.
6. Середенко П. В. Формирование исследовательских компетенций у выпускников педвузов : монография. Южно-Сахалинск : СахГУ, 2013.
7. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам. М. : МПГУ, 2007.
8. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И. Педагогика. М. : ШКОЛА-ПРЕСС, 2000.
9. Старченко Е. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе языковой подготовки в вузе // Педагогическое образование в России. 2014. №10. С. 91–94.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 41.03.03 Востоковедение и африканистика (уровень бакалавриата). URL.:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168847/#p35.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL.:<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>.
12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014). URL.: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 10.01.2014).
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58–64.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетентности. Технология конструирования // Народное образование. 2003. №5. С. 55–61.

Статью рекомендует д-р психол наук, профессор М. А. Романова.

Толмачева Вера Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, факультет педагогики и психологии, Сургутский государственный педагогический университет; 628417, Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2; e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОО К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ПО ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: концепция; модель; социально-экологическая готовность; этапы; условия.

АННОТАЦИЯ. В представленной статье отражены основные подходы к проектированию концептуальной модели формирования социально-экологической готовности будущего педагога в работе с семьей по оздоровлению дошкольников. Особое внимание отводится рассмотрению сущности понятий «модель», «моделирование», а также обозначению блоков и ключевых компонентов авторской модели.

Tolmacheva Vera Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, Faculty of Pedagogy and Psychology, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia.

CONCEPTUAL MODEL OF FORMATION OF SOCIO-ECOLOGICAL PREPAREDNESS OF A FUTURE TEACHER OF CHILDREN'S NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATION FOR WORK WITH A FAMILY ON HEALTH PROMOTION OF PRESCHOOL CHILDREN

KEY WORDS: concept; model; socio-ecological preparedness; stages; conditions.

ABSTRACT. The article deals with the main approaches to the design of a conceptual model of formation of socio-ecological preparedness of a future teacher to the work with a family on health promotion of preschool children. Special attention is paid to the consideration of the essence of the concepts "model", "modeling" and the designation of blocks and key components of the author's model.

Концепция как явление педагогической науки в своем составе предполагает наличие теоретического базиса (то есть ядра), методологических параметров (основные методологические подходы к формированию того или иного качества), а также содержательно-смысловое наполнение, выступающее, по мнению Е. В. Яковлева, И. О. Котляровой, С. Л. Суворовой и др., в форме этапов, педагогической модели либо системы работы, проекта и др. При этом принципиально, чтобы содержательно-смысловое наполнение концепции раскрывало суть практических операций и процедур использования выдвинутых автором концептуальных положений в условиях реального исследуемого процесса. Применительно к нашему исследованию, содержательно-смысловое наполнение будет представлено в виде концептуальной модели.

Перед тем, как перейти к рассмотрению заявленной модели, необходимо определиться с сущностью таких понятий как «моделирование» и «модель».

Совокупный анализ справочной и энциклопедической литературы позволяет отметить, что под моделью принято зачастую понимать аналог какого-либо объекта или явления. С точки зрения Н. Н. Моисеева, модель представляет собой своеобразную кодировку информации об объекте или явлении, которую можно представить в гра-

фическом виде и использовать в дальнейшем при изучении.

В исследованиях Л. Н. Трубиной представлены функции, которые призвана выполнять педагогическая модель. Выступать:

– в роли образца для процесса управления;

– в роли образца для последующего сопоставления и сравнения, определения истинности выбранных средств, методов и форм;

– в качестве исходного пункта определения истинности и полноты теоретических и практических положений.

Моделирование представляет собой процесс построения модели, создание образа изучаемого явления или процесса. С помощью моделирования возможно графическое отражение и воспроизведение наиболее важных составляющих, свойств и связей изучаемых процессов и систем. Моделирование позволяет оценить и спрогнозировать тенденции развития и способы управления изучаемым явлением или процессом.

Основу изучения процесса моделирования заложили в своих трудах Б. С. Гершенский, В. Г. Афанасьев, Ю. А. Конаржевский, Т. И. Шамова и др.

Значимым преимуществом метода моделирования является его способность делать наглядным недоступные для непосредственного восприятия и понимания отношения, связи и свойства процессов и явлений.

В качестве основания модели системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО нами были положены следующие принципы моделирования:

– целостность – предполагает разделение системы на подсистемы, возможность выявления связей и отношений составных частей;

– целенаправленность – наличие конкретного назначения системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО;

– динамичность – определяет возможность постоянного изменения и совершенствования уже существующей модели;

– открытость – дает возможность изменять и адаптировать модель под конкретно заданные условия, сохраняя ее базовую структуру.

Основой разработки модели формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников, ее информационно-правовой основой выступает Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, определенные в нем нормативы и требования к качеству процесса образования, а также уровень подготовки обучающихся.

Ключевым механизмом реализации системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников являются функции.

1. Информационная – предусматривает формирование системы базовых социально-экологических и валеологических знаний в процессе межличностного общения преподавателя и обучающихся, а также в процессе самостоятельной работы обучающихся. В структуру данной функции будут входить информационный компонент, контактный компонент, деятельностный компонент. Принципиальным моментом является соблюдение четко определенных факторов: персонификация обучающихся; диалогизация между преподавателем и студентом; проблематизация как условие стимулирования обучающегося к саморазвитию.

2. Практико-ориентационная – предусматривает стопроцентную реализацию учебных планов и программ всех участников образовательного процесса, что позволит развивать умения и навыки, применять полученные знания на практике, самостоятельность и инициативу обучающихся. Все это позволит создать необходимые предпосылки для формирования социально-экологической готовности у будущих педагогов. В аспекте сказанного мы выделили несколько принципов, которые необходимо

учитывать при реализации данной функции: определение и конкретизация целей эколого-валеологического образования; выявление совокупности видов деятельности обучающихся для достижения выделенных целевых ориентиров; решение системы эколого-социальных и валеологических задач обучаемыми; интеграция существующих видов учебной деятельности студентов.

3. Рефлексивная – имеет целью регуляцию процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников. Исходя из этого, мы выделяем следующие виды рефлексии, используемые в процессе формирования социально-экологической готовности будущего педагога: стратегическая рефлексия (предполагает выявление критериев эффективности оценки сформированности социально-экологической готовности будущего педагога); оперативная рефлексия (предназначена для внесения своевременных корректив в процесс формирования социально-экологической готовности будущего педагога); традиционная рефлексия основывается на полученных результатах оценки всего процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО.

Концептуальная модель формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников имеет структурную организацию, задается содержанием системного, синергетического, личностно-деятельностного и аксиологического подходов и морфологически представлена пятью блоками: целевым, процессуальным; содержательным и результативно-оценочным. Особенность разработанной нами модели заключается в том, что изменение в каком-либо компоненте неизбежно влечет изменение всех остальных, а в конечном итоге – всего процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников. Охарактеризуем каждый из представленных блоков.

Целевой блок. В рамках нашей модели мы выделили ближайшую перспективную цель. Под ближайшей целью мы понимаем формирование в условиях вуза социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольника на таком уровне, который бы позволял ему осуществлять будущую профессиональную и эколого-валеологическую деятельности, а под перспективной – повышение качества социально-экологического и валеологического образования студентов вуза.

Процессуальный блок включает в себя этапы формирования социально-экологической готовности будущего педагога: мотивационно-ценностный, содержательно-операционный, оценочно-корректировочный.

В состав блока также входят следующие педагогические условия процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников. К таким условиям нами отнесены:

– моделирование информационной среды вуза, обеспечивающей постоянное обогащение и расширение социально-экологических и валеологических знаний всех субъектов образовательного учреждения;

– помощь студентам в формировании самосознания профессионала своего дела, определяющего устойчивую мотивацию к формированию социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников;

– создание и внедрение социально-экологических и валеологических ситуаций, направленных на овладение студентами разнообразными технологиями, методами и приемами здоровьесбережения.

Значимым компонентом блока являются формы, методы и средства формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников. В качестве форм можно отметить лекционные занятия, факультативные занятия, мастер-классы, тренинги, студенческие конференции, коллоквиумы, конкурсы проектов валеологической направленности и т. д.

Методы формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников: ведение дневников здоровья, выявление сильных и слабых сторон, подготовка рефератов, методы групповой работы, тренинговые упражнения, ролевые игры, построение профессиограммы педагога, обладающего социально-экологической готовностью, выполнение письменных упражнений, индивидуальные и групповые беседы и т. д.

В качестве используемых средств формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников можно отметить учебные программы профессиональной подготовки, факультативов, доступ к ресурсам глобальной сети, электронная библиотека, методические разработки упражнений и т. д.

Содержательный блок. Проектируя содержательный состав концептуальной модели формирования социально-экологической готовности будущего педагога к ра-

боте с семьей по оздоровлению дошкольников, мы считаем важным определить сумму знаний и поэтапность деятельности обучаемых, способных определить непрерывное развитие их социально-экологической готовности. В итоге нами были выделены потребностно-мотивационный, когнитивно-ориентировочный и практико-деятельностный компоненты.

Потребностно-мотивационный компонент модели формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОУ к работе с семьей по оздоровлению дошкольников выделяет мотивационные ценностные аспекты в содержании будущей профессиональной, социально-экологической и валеологической деятельности. Своеобразие потребностно-мотивационного компонента модели формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОУ к работе с семьей по оздоровлению дошкольников состоит в том, что позволяет обосновать значимость социально-экологических и валеологических ценностей.

Под когнитивно ориентированным компонентом мы подразумеваем процесс усвоения знаний, социальных ценностей, норм и правил. Процесс формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников позволит обучающимся осознавать свое личностное и профессиональное предназначение, будет способствовать их самовоспитанию и самореализации, формируя тем самым активную жизненную позицию.

Практико-деятельностный компонент модели формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников направлен на рассмотрение изучаемого процесса с учетом основных компонентов деятельности; определяет обучение теоретическим знаниям и практическим умениям студентов с учетом принципа интеграции без перерывов во времени; способствует определению цели, средств и результата деятельности педагога и обучающихся, их взаимодействие и взаимозависимость. В основе деятельности должно лежать сотрудничество.

Результативно-оценочный блок. Представленный блок включает перспективный результат реализации педагогической концепции формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников, оценочный инструментальный, необходимый для эффективного мониторинга уровня сформированности социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению

дошкольников (показатели, диагностические методики, методы математической статистики).

Таким образом, нами обоснована сущность и содержание концептуальной модели формирования социально-экологичес-

кой готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста, которая представляет собой единство целевого, процессуального, содержательного и результативно-оценочного блоков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пономарева Л. И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования: : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Екатеринбург, 2009.
2. Тюмасева З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования : монография. Челябинск : ЧГПУ, 2006.
3. Тюмасева З. И., Богданов Е. Н. Образовательные системы и системное образование. Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2003.
4. Тюмасева З. И., Стариков В. П. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: словарь-справочник. Сургут : СГУ, 2004.

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

Усманова Лариса Тимофеевна,

аспирант кафедры психологии и педагогики, преподаватель, Гжельский государственный художественно-промышленный институт; 140155, Московская область, Раменский район, пос. Электроизолятор, д.67; e-mail: usmanovalara@mail.ru.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-МОТИВИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ФИЛОСОФИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модель; принцип; обучение; интеллектуально-мотивирующая карта; студенты художественных специальностей колледжа; умственные действия.

АННОТАЦИЯ. Автор обосновывает сущностную основу моделирования интеллектуально-мотивирующего обучения философии студентов художественных специальностей колледжа как важного условия реализации принципа интеллектуально-мотивирующего обучения. Ведущим педагогическим приемом, обеспечивающим наполнение компонентов модели интеллектуально-мотивирующим содержанием и обеспечивающим мотивацию и развитие интеллекта является интеллектуально-мотивирующая карта.

Usmanova Larisa Timofeyevna,

Post-graduate Student of Department of Psychology and Pedagogy; Assistant Lecturer of Gzhel State Art and Industrial Institute, Elektroizolyator, Russia.

MODELLING OF INTELLECTUALLY MOTIVATING TEACHING PHILOSOPHY TO STUDENTS OF ARTS SPECIALTIES OF A COLLEGE

KEY WORDS: model; principle; teaching; intellectually motivating map; students of arts specialties of a college; mental actions.

ABSTRACT. The author works out the basic principles of modeling of intellectually motivating teaching philosophy to students of arts specialties of a college as an essential condition of intellectually motivating training. The leading pedagogical method for the realization of model components of intellectually motivating content and provision of motivation and development of intelligence is an intellectually motivating map.

Реализации «широкого» подхода к образованию, который не только вбирает в себя профессиональную подготовку человека, но и рассматривает полученное образование как необходимый фактор включения специалиста в культуру современного информационного общества, представляется в наше время невозможным без овладения методологическим, понятийным, интеллектуально-развивающим потенциалом философии. Общеобразовательная и профессиональная подготовка студентов художественного отделения колледжа предполагает интеллектуальное развитие и воспитание мотивации учебной деятельности, исходя из социального заказа общества. Социальный заказ в художественно-промышленном образовании предъявляет к будущему специалисту определенные требования, которые, по мнению Б. В. Илькевича, сводятся к следующему: «Художник НХП должен, с одной стороны, иметь высокий интеллект, необходимый для создания высокотехнологических утилитарных произведений искусства ... , а с другой стороны – быть гармонично развитой личностью» [5, с.55]. Из учебных дисциплин, которые преподаются студентам художественного отделения колледжа, философия является одной из немногих, которые при определенной организации учебного про-

цесса способны реализовать эти требования. «Вооружая человека методом познания, философия позволяет упорядочить и связать воедино все знания других наук и тем самым учит студента получать удовольствие от постижения истины, от развитого навыка индивидуального, самостоятельного мышления» [12, с. 171].

Перед преподавателем философии в колледже, который проводит занятия со студентами художественных специальностей, стоит ответственная задача: не просто учить и воспитывать, но и научить учиться, развивая при этом навыки наглядно-образного мышления и постепенно переводя его на уровень понятийно-образного мышления, а также развивая возможности творческого самовыражения, сформировать навыки профессионального саморазвития и самовоспитания. Для реализации поставленных задач преподаватель должен задействовать мотивационный потенциал всех компонентов учебного процесса, его содержание, методы, формы и средства и создать соответствующие педагогические условия, направленные на формирование положительного отношения к изучению философии, т. е. вопрос заключается в **интеллектуально-мотивирующем обучении философии студентов художественных специальностей колледжа**. Интеллектуально-мо-

тивирующее обучение – это процесс, основой которого является деятельность преподавателя философии, в ходе которого реализуется направленность всех компонентов обучения на развитие интеллекта студентов художественных специальностей с опорой на профессионально-художественную и познавательную мотивацию. Руководящей идеей, которая, реализуясь в компонентах учебного процесса, приводит к развитию интеллекта студента через чувственность и эстетическую восприимчивость, учит самостоятельно находить в философском знании личностно-профессиональную основу для будущего творчества, является в нашем исследовании **принцип интеллектуально-мотивирующего обучения**.

Первым теоретическим условием реализации принципа ИМО является проектирование, конструирование и **моделирование** педагогического процесса обучения философии. Для того, чтобы успешно применять принципы обучения на практике, необходимо разработать идеальную дидактическую **модель** интеллектуально-мотивирующего обучения, повышающую успешность учебной деятельности, уровень интеллекта и внутренней мотивации к изучению философии и развивающей понятийно-образное мышление студентов художественных специальностей колледжа. Охватывая различные стороны процесса обучения, методика дидактического моделирования как метода исследования понималась в различные периоды по-разному. Так, В. В. Краевский считал, что в процессе моделирования «на основе исходных абстракций создается мысленно конкретное представление об объекте» [7, с. 135], а в трудах В. А. Штоффа мы нашли более развернутое определение: «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте» [13, с. 44]. А. В. Кулаков создал модель как мысленно и практически созданную структуру, воспроизводящую часть действительности в упрощенной и наглядной форме [8]. Дидактическая модель нами будет рассматриваться как система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования. При этом мы опираемся на анализ трудов педагогов-исследователей и методологов, таких как А. М. Новиков, В. А. Штофф, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский и др. Наша «модель содержит общее представление о том, что должно быть сделано для достижения лучших результатов» [7, с. 134] в обучении философии студентов художественных специальностей колледжа.

Модель обучения философии студентов художественных специальностей колледжа – это мысленная идеализированная система процесса обучения философии, в которой отражаются реальные объекты (компоненты обучения, цели, условия, результаты) и выполняются исходные принципы общей и художественной дидактики и выведенные из них законы. Дидактическая модель обучения философии студентов художественного отделения колледжа рассматривается нами как абстрактный образ исследуемого реального процесса обучения философии, как промежуточное звено между теорией и действительностью, как идеализированная система, в которой выполнение законов, сформулированных в теории, не нарушается и не затемняется никакими случайностями конкретного учебно-воспитательного процесса. За основу нашей **модели** мы взяли «Модель структуры педагогического процесса», разработанную П. И. Пидкасистым [11, с.2 38.] и описание базовых моделей художественно-промышленного образования Б. В. Илькевича [5, с. 204], наполнив компоненты системы обучения интеллектуально-мотивирующим содержанием и адаптировав модель к особенностям учебной дисциплины и контингенту обучаемых студентов.

Модель обучения философии студентов художественного отделения колледжа – это мысленная идеализированная система процесса обучения философии, в которой отражаются реальные объекты (компоненты обучения, цели, условия, результаты) и выполняются исходные принципы общей и художественной дидактики и выведенные из них законы. В основу построения модели заложены основные педагогические закономерности, определяющие ФГОС СПО по дисциплине «Основы философии» и три подхода к учебной деятельности: системно-деятельностный (системное, организационное взаимодействие педагога и студента в учебной деятельности), личностно ориентированный (учет субъективных, психологических особенностей студентов художественных специальностей колледжа) и развивающий (развитие интеллекта, эмоциональной и волевой сферы).

Использование названных подходов предоставило нам возможность описать модель ИМО философии студентов художественного отделения колледжа посредством следующих блоков: целевого, методологического, содержательно-процессуального, операционно-деятельностного, критериально-уровневого и результативного.

Вторым теоретическим условием реализации принципа ИМО является наполне-

ние всех компонентов модели интеллектуально-мотивирующим содержанием. При подготовке к занятию по философии со студентами художественных специальностей колледжа преподаватель опирается не только на требования ФГОС СПО, требования программы, содержание учебных пособий, но и учитывает особенности восприятия, уровень развития интеллекта, мотивации и ценностные приоритеты будущих художников, т. е. готовится сделать процесс обучения интеллектуально-мотивирующим по содержанию. Под интеллектуально-мотивирующим методом обучения философии студентов художественных специальностей колледжа подразумевается способ достижения целей интеллектуально-мотивирующего обучения, представляющий собой систему последовательных и целенаправленных действий преподавателя, организуемого с помощью интеллект-карт и др. способов воздействия познавательную, интеллектуально-мотивирующую, профессионально и личностно значимую деятельность учащихся по усвоению философских знаний и жизненно-значимого, социально-профессионального опыта их приобретения.

Третьим теоретическим условием реализации принципа ИМО является определение роли и места интеллектуально-мотивирующих карт в процессе реализации интеллектуально-мотивирующей составляющей компонентов учебного процесса. Интеллектуально-мотивирующая карта рассматривается нами как:

- прием обучения, основанный на технике представления информации и любого мыслительного процесса в комплексно-систематизированной и наглядной форме;
- как способ изображения процесса понятийно-образного мышления с помощью схем и ассоциаций;
- как инструмент переработки информации в осознанно усвоенное знание, позволяющий за счет развития интеллекта сформировать у студентов способность эффективно работать с учебной информацией, выделять главное, обобщать, сравнивать и целостно представлять изучаемую тему.

Интеллектуально-мотивирующая карта по определенной теме дисциплины «Основы философии» для будущего художника – это своеобразная художественно-проблемная ситуация, которая предполагает вариативность художественно-изобразительных решений, художественный поиск подходящей ассоциации и, следовательно, активизацию профессионально-познавательных и учебно-познавательных мотивов. Использование интеллектуально-мотивирующих карт на различных этапах урока не только выступает в качестве средства разви-

тия интеллекта, но и мотивирует будущего художника к изучению философии в целом, пробуждая познавательный и профессиональный интерес.

Четвертым теоретическим условием реализации принципа ИМО является разработка системы поэтапной отработки действия развития понятийно-образного мышления в процессе составления интеллектуально-мотивирующих карт по философии.

Проанализировав монографии отечественных (А. Н. Леонтьев, П. М. Якобсон, Е. П. Ильин, А. К. Маркова и др.) и зарубежных (А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.) ученых, посвященные мотивации и мотивам; выявив основные подходы к исследованию мотивации учащихся, а также изучив основные теории развития интеллекта (А. Н. Леонтьев, Р. С. Немов, П. Я. Гальперин, А. В. Брушлинский, Б. Б. Богоявленская, Д. А. Подкопаев, Н. Ц. Бадмаева и др.) и применение в обучении интеллект-карт (Т. Бьюзен, М. Е. Бершадский, Е. В. Боков и др.), мы извлекли наиболее ценную информацию, которая необходима для построения стройной, целостной, непротиворечивой системы интеллектуально-мотивирующего обучения философии студентов художественного отделения колледжа. За основу этой системы мы взяли концепцию П. Я. Гальперина [4] о поэтапном формировании умственных действий, адаптировав ее к использованию для обучения философии студентов художественных специальностей колледжа. Принцип ИМО направлен на повышение успеваемости по философии за счет мотивации **интеллекта** студентов художественных специальностей колледжа, а его реализация, по нашему мнению, может привести к успешному решению задач данного исследования. Под **интеллектом** нами подразумевается способность человека абстрактно мыслить, превращать восприятия в новые знания и эффективно использовать их в ходе учебно-познавательной деятельности.

Уровень развития **интеллекта** может определяться соответствующим уровнем развития мышления, при условии изучения его в единстве с другими познавательными процессами, такими как **внимание, восприятие, память, воображение**, речь и т. п. Значит, развивая внимание, способности к восприятию, память, воображение и мышление в процессе поэтапного формирования умственных действий, мы можем оказать влияние на развитие интеллекта студентов художественных специальностей колледжа. Элементы **теории поэтапного формирования умственных действий** в нашем исследовании выступают в качестве педагогического инструмента, позво-

ляющего реализовать интеллектуально-мотивирующие возможности компонентов системы обучения философии студентов художественного отделения колледжа по развитию **внимания, памяти, воображения и мышления**. Усвоение философских ЗУНов, по нашему мнению, осуществляется в результате последовательного перехода **от одного к другому этапу** формирования умственного действия с опорой на интеллектуально-мотивирующие карты.

Первоначально осуществляется формирование **мотивации** действия по изучению философии с опорой на интеллектуально-мотивирующие карты. Продуктивность этого этапа обеспечивается реализацией **программы** формирования положительного философски-познавательного **мотива** у студентов художественных специальностей колледжа с помощью интеллектуально-мотивирующих карт и других факторов мотивации. Под **мотивацией учения** мы подразумеваем различные побуждения (субъективно-объективные ценности, интересы, замыслы), вызывающие активность обучаемого, определяющие его направленность на отдельные стороны учебной деятельности, которые в случае их интериоризации могут приобрести побудительную силу и стать реально действующими мотивами.

Программа формирования положительного философски познавательного **мотива**, выполняющего в нашем исследовании функцию смыслообразования, включает в себя:

– привлечение **внимания** к философскому знанию с помощью наглядности; начав с внешнего действия **контроля (внимания)** по выявлению ошибок в готовых интеллектуально-мотивирующих картах по философии (мы организовано переводим это действие во внутренний план и управляемым поэтапным порядком вырабатываем «автоматически работающий механизм» [4, с. 290], оказывая положительное влияние на развитие **внимания**);

– создание **интереса** на основе произвольного внимания к модели заданного действия, усиливаемого преподавателем интересом к культурно-историческому и художественно-образному материалу, что ведет к развитию **воображения** студентов, вследствие поиска **нового способа действия**, связанного с нахождением оригинального сочетания формальных **элементов, образов-ассоциаций** составляемой карты;

– трансформация **интереса** к философии в желание **визуализировать, систематизировать и структурировать** знание, которое усиливается за счет творческих упражнений по составлению интел-

лектуально-мотивирующих карт, предполагающих использование осмысленной, логической **памяти**, знаковых и символических средств запоминания;

– повышение активности, ведущее к осуществлению реального действия и формирование умения связно, логично излагать тему, опираясь на свою творческую работу, которая объединяет образ, понятие и действие в одно целое; этот этап связан с развитием **понятийно-образного мышления**, под которым мы подразумеваем процесс отражения в сознании окружающего мира, основанный на образовании и непрерывном пополнении запаса понятий, суждений и умозаключений, использовании и преобразовании представлений и образов, хранящихся в долговременной памяти или непосредственно формирующихся в ходе восприятия действительности. Повышение уровня развития интеллекта за счет регулярных упражнений с интеллект-картами, которые мотивируют будущего художника к поиску смысло-жизненной и профессионально ценностной составляющей дисциплины «Основы философии» в нашем случае свидетельствуют о достижении поставленных целей исследования.

Для того, чтобы успешно применять принцип интеллектуально-мотивирующего обучения философии студентов художественных специальностей на практике, необходимо соблюдать ряд **практических условий** его реализации.

Знать и применять диагностические методики для выявления уровня развития интеллекта, мотивации и успеваемости учащихся.

Оценивать процесс и результаты педагогической деятельности по уровню успеваемости, развитию интеллекта и формированию мотивации к изучению философии.

Для выполнения практических условий реализации **принципа ИМО** нами создавались соответствующие условия (самостоятельность, выбор, ощущение собственной компетентности), применялись рекомендованные педагогические приемы (работа по составлению интеллект-карт по программе поэтапного формирования умственных действий и др.), направленные на развитие интеллекта и мотивации к изучению философии.

Для измерения степени интеллектуальности использовались тест – ШТУР (Школьный тест умственного развития) [9, с. 5], оба варианта которого мы адаптировали к студентам художественного отделения колледжа и тест Векслера.

До начала эксперимента был проведен анализ мотивационной сферы студентов 24 группы и 2Ж группы колледжа ГХПИ. С

этой целью в сентябре 2013 г. был проведен опрос по методике А. А. Реан и В. А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», адаптированной к условиям подготовки студентов художественных специальностей колледжа. Контроль мотивационной сферы позволял нам обращать внимание на педагогические условия, сопутствующие их изменениям, делать выводы об эффективности используемых методов и средств стимулирования активности; способствовал максимальному использованию и всемерному развитию мотивационных составляющих компонентов системы ИМО, совершенствованию педагогических приемов формирования положительной мотивации к изучению философии. Методика А. К. Марковой [10, с. 69] по выявлению у каждого студента наличия определенного уровня мотивации, привлекалась к оценке уровней сформированности мотивации. Для анализа успеваемости использовались показатели среднего балла за прошлый год обучения и результаты проведенного контрольного среза знаний.

Сопоставив результаты выполнения заданий по определению интеллектуального развития студентов художественного отделения колледжа и показатели их успеваемости в начале и в конце эксперимента, был сделан вывод о том, что применяемая методика ИМО философии, основанная на использовании интеллектуально-мотивирующих компонентов обучения, на приме-

нении организационных форм, способствующих развертыванию активной мыслительной деятельности на занятиях по философии, с учетом возрастных, интеллектуальных возможностей студентов художественных специальностей колледжа способствуют повышению уровня интеллектуального развития студентов и их успеваемости в большей степени, чем традиционная система обучения.

Таким образом, мы провели исследование эффективности реализации принципа интеллектуально-мотивирующего обучения философии путем **моделирования** учебного процесса. Наполнив компоненты **модели** интеллектуально-мотивирующим содержанием и использовав прием создания интеллект-карт, нами были достигнуты поставленные цели интеллектуально-мотивирующего обучения философии, обеспечивающие повышение уровня развития интеллектуальных способностей, мотивации и успеваемости студентов художественного отделения колледжа. Философствовать можно, по мнению И. Канта, «научиться лишь благодаря упражнениям и самостоятельному применению разума» [6, с.281]. Эту актуальную мысль немецкого философа мы и пытались доказать, реализуя на практике принцип интеллектуально-мотивирующего обучения философии будущих художников, применяя в качестве метода исследования моделирование учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. С. 5.
2. Бершадский М. Е. Теоретико-практические аспекты работы с картами интеллект-понятий // Народное образование. 2012. №6. С. 203–212.
3. Бьюзен Т. и Б. Интеллект-карты. Практическое руководство. Минск : Поппури, 2010.
4. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Учебное издание. Изд.4-е. М. : АКТ: КДУ, 2007.
5. Илькевич Б. В., Илькевич К. Б. Профессионально-мотивирующее художественно-промышленное образование. Гжель : ГХПИ, 2013. С. 149.
6. Кант И. Сочинения. В 8 т. Т.8. М. : Чоро, 1994.
7. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. Самара : СамГПИ, 1994.
8. Кулаков А. В. Моделирование профессиональной компетентности преподавателя колледжа // Среднее профессиональное образование. 2014. №5. С. 3–6.
9. Лучшие психологические тесты / сост. М. В. Оленникова. М. : АСТ; СПб. : Сова, 2011.
10. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации обучения. М., 1990.
11. Педагогика: учебник для студентов пед. вузов и пед. колледжей / П. И. Пидкасистый. М. : Педагогическое общество России, 2008.
12. Усманова Л. Т. Исторические аспекты становления философии как фундамента педагогики XX и XXI веков // Человек и образование. 2013. № 3 С.169–174.
13. Штофф В. А. Моделирование и философия. М. : Наука, 1966.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент М. Б. Ворошилова.

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014.54
ББК 4448.4к94

ГСНТИ 06.71.45

Код ВАК 08.00.05

Злоказова Юлия Валерьевна,

адъюнкт кафедры экономической безопасности и управления социально-экономическими процессами, Санкт-Петербургский университет МВД России, 198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилотова, д. 1; e-mail: yuliazlokazova@yandex.ru.

РАЗРАБОТКА МЕХАНИЗМА ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕНЕВЫМ ЭКОНОМИЧЕСКИМ ЯВЛЕНИЯМ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: теневая экономика; экономическая безопасность; образовательная организация; механизм противодействия; угрозы; высшее образование.

АННОТАЦИЯ. В данной статье производится разработка механизма противодействия теневым экономическим явлениям в системе высшего образования Российской Федерации как элемента обеспечения экономической безопасности государства. Рассмотрены структура и составляющие элементов механизма.

Zlokazova Yulia Valerievna,

Adjunct of Department of Economic Security and Management of Socio-economic Processes, Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Saint-Petersburg, Russia.

DEVELOPMENT OF A MECHANISM OF COUNTERACTION TO SHADOW ECONOMIC PHENOMENA IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

KEY WORDS: shadow economy; economic security; educational organization; counteraction mechanism, threats, higher education.

ABSTRACT. The article works out a special mechanism of counteraction to shadow economic phenomena in the system of higher education of the Russian Federation as an element of ensuring economic security of the state. It considers the structure and the components of elements of the proposed mechanism.

Теневые экономические явления в последние годы стали практически неотъемлемой частью современной российской экономики образования [8, с. 205].

Важнейшим направлением борьбы с теневой экономикой в системе высшего образования должно быть ее предупреждение, которое можно представить, как «комплекс взаимосвязанных социально-экономических, политических, культурно-воспитательных мер, осуществляемых государственными, муниципальными органами, общественными формированиями и отдельными гражданами в целях противодействия преступности, преодоления причин, ее порождающих [5, с. 103].

Исследователи представляют процедуры предупреждения теневой экономики как многоуровневый механизм реализации государственных и общественных мер, направленных на устранение и нейтрализацию деструктивных факторов, угроз экономической стабильности [1, 2, 6, 17, 18].

Так, В. К. Сенчагов обозначает механизм оценки угроз экономической безопасности и защиты национальных интересов в сфере экономики как систему управленческих процедур, позволяющих государству эффективно поддерживать свою экономическую безопасность [13, с. 800].

А. А. Молдаванцев определяет механизм обеспечения экономической безопасности предприятия как специальную комплексную систему, которая должна представлять собой совокупность взаимосвязанных мероприятий организационно-экономического, правового и технического характера, осуществляемых в целях защиты деятельности предприятия от реальных и потенциальных действий физических и юридических лиц, которые могут привести к экономическим потерям [11].

Обобщая представленные высказывания, определим механизм противодействия теневым экономическим явлениям в сфере высшего образования как структурно взаимосвязанную систему организационных, правовых, экономических и других мер, направленных на устранение теневых явлений и профилактику их появления, и осуществляемых уполномоченными государственными органами и органами публичной власти.

Проведенный нами анализ работ свидетельствует о неоднозначности представлений ученых о структуре и составляющих элементов механизма противодействия теневым экономическим явлениям.

Опираясь на научные разработки А. А. Молдаванцева, А. Н. Литвиненко,

С. Ю. Ковтуновой [9], М. А. Шевченко [18], опишем механизм противодействия теневым экономическим явлениям в системе высшего образования.

Механизм включает в себя следующие элементы: цели, задачи, субъект; объект; угрозы и источники угроз дестабилизации ситуации в системе высшего образования, принципы эффективного функционирования механизма, инструменты противодействия теневым экономическим явлениям.

1. Цель. Цель формируемого механизма заключается в защите интересов образовательных организаций высшего образования как элементов системы высшего образования от реальных или потенциально возможных негативных факторов, приводящих к экономическим правонарушениям.

2. Задачи. Основными задачами разрабатываемой системы являются:

- прогнозирование потенциально возможных угроз безопасности в сфере высшего образования;
- своевременное определение и отслеживание факторов, представляющих опасность для стабильной работы образовательных организаций;
- разработка мер по предотвращению, устранению угроз и минимизации последствий их воздействия;
- организация взаимодействия с правоохранительными и контрольно-надзорными органами для защиты интересов образовательной организации;
- совершенствование системы обеспечения экономической безопасности образовательных организаций высшего образования.

3. Субъект. Разделим субъекты по характеру (прямому или опосредованному) воздействия, определив две группы субъектов.

К первой группе субъектов относятся государственные органы и иные субъекты, непосредственно участвующие в организации деятельности и функционировании образовательных организаций высшего образования, осуществляющие функции по контролю и надзору за их деятельностью. К ним относятся Департамент государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), Федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования» (ФГБУ «Росаккредагентство»), федеральные органы исполнительной власти, выполняющие функции учредителей образовательных организаций.

Ко второй группе субъектов, опосредованно участвующих в деятельности образо-

вательных организаций, действующих с целью защиты общественных отношений в сфере высшего образования, относятся правоохранительные, судебные и контрольно-надзорные органы. Такие как органы внутренних дел, налоговые органы, суды, органы прокуратуры, Счётная палата Российской Федерации, Федеральная служба по труду и занятости (Роструд), Федеральное агентство по управлению государственным имуществом (Росимущество).

4. Объект. Объектом исследования являются образовательные организации высшего образования как хозяйствующие субъекты системы высшего образования, потенциально подверженные риску возникновения угроз экономической безопасности, в совокупности обуславливающих их социально-экономических факторов.

Объектом механизма в целом выступает устойчивое функционирование образовательных организаций высшего образования в текущем и перспективном периоде.

5. Угрозы и источники угроз. При разработке этого фактора мы полагали, что образовательная организация высшего образования функционирует в условиях постоянно меняющейся внешней среды и неустойчивых внутренних составляющих.

Наиболее вероятными угрозами дестабилизации ситуации в системе высшего образования Российской Федерации, на пресечение которых должна быть направлена деятельность субъекта, являются:

- увеличение имущественной дифференциации населения и повышение уровня бедности;
- недостаточное финансирование образовательных организаций, сокращение государственных расходов на образование;
- низкий уровень социальной защищенности профессорско-преподавательского и педагогического состава;
- недостатки в правовом регулировании, обуславливающие риски функционирования образовательных организаций;
- снижение научного потенциала, отсутствие последовательной инновационной политики;
- изменение организационно-правовой формы бюджетных образовательных организаций;
- низкое качество образовательной деятельности;
- коррупция, теневые явления в сфере высшего образования и др.

Источники угроз дестабилизации ситуации в системе высшего образования:

- негативные процессы в российской экономике;
- неравномерное социально-экономическое развитие регионов России;

- криминализация общества и хозяйственной деятельности;
- последствия демографических кризисов;
- коммерциализация высшего образования,
- деятельность субъектов теневой экономики;
- сокращение государственных социальных программ.

6. **Принципы** эффективного функционирования. Изучение реальных и потенциальных угроз дестабилизации ситуации в сфере высшего образования позволяет нам сформулировать основные **принципы** эффективного функционирования механизма противодействия теневым экономическим явлениям в сфере высшего образования. К ним относятся: принцип законности, принцип рациональности, принцип публичности и открытости деятельности органов государственной и публичной власти, принцип неотвратимости ответственности, принцип комплексного применения всего спектра мер противодействия теневой экономике, принцип действия на опережение, означающий, что меры по дегенерации сферы высшего образования должны иметь упреждающий характер [16].

7. **Инструменты.** К инструментам противодействия теневым экономическим явлениям в высшем образовании относятся: административные, экономические, институциональные инструменты [12]. Административные инструменты могут быть разделены на меры запрета, разрешения, принуждения. К экономическим инструментам относятся меры, применяемые государственными органами, учредителями образо-

вательной организации и иными субъектами, осуществляющими контрольные и надзорные функции, которые определяют финансово-хозяйственную деятельность. К институциональным инструментам относим: этические, культурные, психологические, организационные нормы, обычаи и традиции [8]. Представленные группы инструментов используются на разных уровнях – самой образовательной организацией, на региональном и федеральном уровнях.

Заключение. Анализ современных представлений о предупреждении теневых экономических явлений свидетельствует о том, что они нередко предусматривают организацию противодействия в отрыве от мероприятий обеспечения экономической безопасности образовательной организации, а также взаимодействия с правоохранительными органами в сфере борьбы с экономической преступностью. Этим обусловлена наша позиция в моделировании системы обеспечения экономической безопасности образовательной организации высшего образования и механизма противодействия теневым экономическим явлениям. Его составляющие – цели; задачи; субъект; объект; угрозы и источники угроз дестабилизации ситуации в системе высшего образования; принципы эффективного функционирования механизма; инструменты противодействия теневым экономическим явлениям.

Полагаем, что дальнейшие научные исследования могут быть направлены на уточнение субъект-объектных взаимодействий, разработку методов прогнозирования угроз.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдийский В. И., Дадалко В. А. Теневая экономика и экономическая безопасность государства : учебное пособие. 2-е изд., доп. М. : Альфа-М: ИНФРА-М, 2012.
2. Агарков Г. А. Теневая экономика региона: моделирование, анализ, противодействие / Под ред. А. И. Татаркина, А. А. Куклина. Екатеринбург : Институт экономики УрО РАН, 2008.
3. Архипов А. С., Городецкий А. В., Михайлов Б. О. Экономическая безопасность: оценки, проблемы, способы обеспечения // Вопросы экономики. 1994. № 12. С. 38–45.
4. Блинов Н. М. Экономическая безопасность центра и регионов // Общественные науки. 1996. № 2. С. 33.
5. Воронин Ю. А. Введение в криминологию: курс лекций. М., 2008..
6. Демидов С. Р. Экономическая безопасность высшего учебного заведения (вопросы теории, методологии и практики) : автореф. дис. ... д-ра экон. наук. М, 2006.
7. Левченко Л. В. Высшее профессиональное образование в системе экономической безопасности России // Вопросы экономики и права. 2011. № 35. С. 205–210.
8. Леонтьева Э. О., Лидзарь Т. А., Фетисова Е. Н. Коррупция в структуре неформального пространства вуза: вопросы теории и методологии // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2009. № 1. С. 205–214.
9. Литвиненко А. Н., Ковтунова С. Ю. Разработка типовой структуры механизма обеспечения экономической безопасности предприятия при взаимодействии с органами внутренних дел // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2010. № 4. С. 137–144.
10. Малолетко А. Н. Концепция экономической безопасности развития системы высшего образования России : автореф. дис. ... д-ра экон. наук / Московский университет МВД Российской Федерации. М., 2009.

11. Молдаванцев А. А. Участие органов внутренних дел в обеспечении экономической безопасности предприятия: дис. ... канд. экон. наук: М., 2004.
12. Островский О. Б. Механизм противодействия теневым экономическим явлениям на потребительском рынке в системе обеспечения экономической безопасности государства : дис. ... канд. экон. наук: СПб., 2005.
13. Сенчагов В. К. Экономическая безопасность России: Общий курс : учебник под ред. В. К. Сенчагова. 2-е изд. М. : Дело, 2005.
14. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: <http://base.garant.ru/70170946/#ixzz3K4Dn9XjM>.
15. Указ Президента РФ «О Государственной стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» № 537 от 12 мая 2009 г. // Российская газета. 2009. 19 мая. № 4912.
16. Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. N 273-ФЗ «О противодействии коррупции». ссылка доступа: <http://base.garant.ru/12164203/>.
17. Черемисина Н. В. Статистическое измерение теневой экономики: региональный аспект : автореф. ... д-ра экон. наук. Самара, 2007.
18. Шевченко М. А. Механизм обеспечения экономической безопасности России в условиях глобализации // Переходная экономика. 2000. № 2. С. 27–33.

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

УДК 378.1
ББК 4448.4

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

Лукашениа Зоя Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры технологии и изобразительного искусства, Барановичский государственный университет; докторант Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта; 225404, Республика Беларусь, Брестская область, г. Барановичи, ул. Войкова, 21; e-mail: zvluk@mail.ru.

СИСТЕМО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОНСАЛТИНГОВОЙ ФУНКЦИИ ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система; синергетика; системно-синергетический подход; консалтинговая функция высшего учебного заведения.

АННОТАЦИЯ. В статье обоснована целесообразность использования в качестве методологического основания реализации консалтинговой функции высшего учебного заведения системно-синергетического подхода. Для выяснения и использования законов функционирования системы «высшее учебное заведение», ее развития и самоорганизации в качестве методологической стратегии наряду с системным подходом нами рассматривается синергетический подход. Функционирование высшего учебного заведения представляет собой сложноорганизованную систему. Ее можно представить как иерархию относительно автономных самоорганизующихся подсистем. Их стабильность обеспечивается принципом оптимального соотношения управления и самоуправления. Управление и оперирование сложными системами можно осуществлять с помощью слабых резонансных воздействий, когда развивающаяся структура оказывается в состоянии бифуркации. Неустойчивость сложных самоорганизующихся систем способствует их выживанию, самообновлению, развитию и согласованному функционированию составных частей. В качестве основного клиента консалтинга мы считаем каждого специалиста высшего учебного заведения, как управленца своей профессиональной деятельностью. Эффект синергии позволит продуктивные изменения в профессиональной деятельности отдельных специалистов превратить в продуктивное функционирование всей организации в целом. Потенциал системно-синергетического подхода обеспечивает внутренние ресурсы инновационного развития учебного заведения через готовность сотрудников к восприятию изменений.

Lukashenya Zoya Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Technology and Fine Arts Education, Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus; Doctor Degree Applicant, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

SYSTEMIC-SYNERGETIC APPROACH AS A METHODOLOGICAL IMPLEMENTATION OF THE CONSULTING FUNCTION OF A UNIVERSITY

KEY WORDS: system; synergetics; systemic-synergetic approach; consulting function of a higher educational institution.

ABSTRACT. The article illustrates the positive effect of the use of the systemic-synergetic approach as the methodological basis of realization of the consulting function of a higher educational institution. Functioning of a higher educational institution presents an elaborate system. It can be presented as a hierarchy of autonomous self-organizing subsystems. Their stability is provided by the principle of an optimum ratio of management and self-government. Management and operating of complex systems can be carried out by means of weak resonant influences when the developing structure is in the condition of bifurcation. Instability of complex self-organizing systems promotes their survival, self-updating, development and coordinated functioning of components. As a typical customer of consulting we consider each expert of a higher educational institution as manager of his/her professional activity. The effect of synergy will allow turning productive changes in professional activity of certain experts into productive functioning of the organization in general. The potential of the systemic-synergetic approach provides internal resources of innovative development of an educational institution through preparedness of employees for perception of changes.

Динамизм развития современного общества требует переосмысления задач обновления параметров профессионального образования в направлении развития творческой индивидуальности личности, раскрытия и реализации ее потенциала. В соответствии с этим актуализировалась потребность в пересмотре представлений о содержании педагогической деятельности и функций образовательного учреждения. Проблемы расширения спектра функционально-ролевых представлений о педагогической деятельности находят отра-

жение в исследованиях ученых: Ю. К. Громыко, Т. М. Ковалева, В. И. Слободчиков, Ю. И. Турчанинова, П. Г. Щедровицкий и др.

Рассматриваемая нами проблема реализации консалтинговой функции высшего учебного заведения находится в контексте данного поля исследовательской деятельности. В рамках реализации данной функции осуществляется управленческое консультирование, призванное помочь педагогическим коллективам осмыслить характер и последовательность необходимых изменений, преодолеть ситуации профессио-

нального затруднения. В качестве специалистов в области управленческого консультирования в нашем случае выступают представители высшей школы, прошедшие специальную подготовку. Смыслом деятельности консультантов по вопросам управления является достижение существенных изменений в различных сторонах жизнедеятельности организации «высшее учебное заведение» через оказание консалтинговой помощи ее рядовым специалистам. В соответствии с этим возникает необходимость использования целостного научного методологического подхода к анализу и обоснованию процессов управленческого консультирования в рамках функционирования системы «высшее учебное заведение». В качестве такового нами предлагается системно-синергетический подход, который, по нашему мнению, позволяет выявить закономерности и принципы эффективного функционирования организации в процессе консалтинга ее сотрудников.

Анализом информационных источников по заявленной проблеме зафиксирован факт наибольшей востребованности системно-синергетического подхода в социально-экономической сфере (Е. П. Ардашева, Е. А. Ерохина, В. В. Василькова, В. В. Казаков). В рамках исследования проблемы использования данного подхода в образовательной сфере нами выявлены факты применения системно-синергетического подхода к управлению научно-образовательным процессом в университете при подготовке студентов экономических специальностей (Ю. В. Подповетная), к преподаванию изобразительного искусства в школе (Хацанский И. В.), для построения модели управления учреждениями в системе дополнительного образования (Михальченко Е. А). Фактов использования системно-синергетического подхода в качестве одного из методологических оснований реализации консалтинговой функции высшего учебного заведения нами не выявлено.

В теории менеджмента синергетический подход рассматривается как дальнейшее развитие системного подхода, который дает специалисту новые возможности для исследования и осуществления управленческой деятельности.

Эффективность применения системного подхода, в том числе и для частнонаучных проблем исследования, обусловлена тем, что согласно мнению И. В. Блауберга, по своим характеристикам и по выполняемым им функциям в научном познании он не представляет собой области собственно философии, хотя его понятия, методы и принципы являются важным объектом философского анализа [5, с.29].

Процесс функционирования высшего учебного заведения, безусловно, представляет собой сложноорганизованную систему. Последовательно раскрывая содержание понятия «система» через взаимосвязанную систему признаков предложил В. Н. Садовский. Понимая под системой «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство», автор предлагает для ее анализа использовать иерархию системных свойств. В частности, он выделяет три группы системных признаков, которые характеризуют: 1) внутреннее строение системы, 2) специфические системные свойства, 3) поведение системы [12, с.98]. Подобный подход расширяет содержательную характеристику исследуемых систем, что существенно затрудняет их анализ.

Исследователи системного подхода, учитывая позиции вышеназванных авторов, предлагают свое видение данного понятия:

– система как «отграниченное множество взаимодействующих элементов» [2, с.43];

– в системе «при одинаковом составе может быть различие свойств, потому что свойства целого определяются не элементами, а структурой связей в этом целом» [16, с.170-179].

– как «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» [3, с.18].

Целям нашего исследования наиболее соответствуют положения системного подхода в трактовке Д. М. Мехонцевой. В частности, под системой в дальнейшем нами будет пониматься «целостность, которая поддерживает упорядоченность и устойчивость своей и вышестоящей целостности, в которую она входит как часть, посредством самоуправления и управления» [9, с.17]. Мы согласны с трактовками автора данных понятий, в соответствии с которыми под самоуправлением понимается: «Процесс, направленный на достижение собственной (главной) цели, а управление трактуется как процесс, направленный на достижение функциональной цели» системы [10, с. 19–21]. Сохранение вышестоящей системы по определенному параметру является функциональной целью управляемой системы.

В рамках нашего исследования имеет существенное значение приводимый Д. М. Мехонцевой закон сохранения системы: «Жизнь системы как целого и как части может сохраниться только при одном условии – одновременной реализации главной и функциональной целей» [9, с. 36]. При-

менительно к проблеме нашего исследования данный закон трансформируется в концептуальный принцип целесообразного и оптимального соотношения в консалтинге управления и самоуправления. В соответствии с ним, будут возможны четыре состояния системы «высшее учебное заведение» при реализации им консалтинговой функции.

1. Состояние, обеспечивающее нормальное функционирование и стабильное развитие системы «высшее учебное заведение», при котором фиксируется достижение целей самоуправления и управления.

2. Состояние системы «высшее учебное заведение», при котором цели самоуправления достигнуты, а цели управления – нет. Данная система может быть классифицирована как анархическая, направленная на самосохранение при полном игнорировании целей вышестоящей системы.

3. При состоянии системы «высшее учебное заведение», характеризующемся достижением цели управления при игнорировании цели самоуправления, происходит ее функционирование в режиме диктатуры. Игнорирование внутренних потребностей системы нарушает принципы ее самосохранения, приводит к формированию неустойчивой формы функционирования.

4. Система «высшее учебное заведение» характеризуется хаосом и управленческим произволом, если цели самоуправления и цели управления не достигнуты. Данное состояние системы предполагает неизбежность ее гибели. Однако, на месте данной системы может возникнуть более совершенная.

Чтобы эффективно применить идеи системного подхода к процессу реализации консалтинговой функции вуза необходимо определить место системы «высшее учебное заведение» среди других систем, используя описание при помощи некоторых классифицирующих признаков. Вопросы типологизации систем рассмотрены в работах многих исследователей: К. Буолдинга, А. Г. Теслинова, А. И. Умова, Ю. А. Урманцева и др.

Считаем целесообразным использовать в нашем исследовании типологизацию А. Г. Теслинова, которая развивает идеи К. Буолдинга в аспекте саморазвития объектов. В рамках данной типологизации для нас представляют интерес системы с управляемой самоорганизацией. Они представляют собой объекты, в которых эволюция структур происходит под воздействием управляющего механизма («управляющего интеллекта»). Системы данного типа могут быть положены в основу построения организаций, целью которых является развитие объекта своей деятельности [15, с.114].

Согласно классификации педагогических систем (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, В. А. Якунин и др.), существует изначальное отнесение педагогической системы к разряду социальных систем. Строгая последовательность в этом аспекте присуща В. А. Якунину, который следующим образом классифицирует педагогические системы: по происхождению – как реальные, по субстанциональному признаку – как социальные, сложные по уровню сложности, по характеру взаимодействия с внешней средой – как открытые, динамические по признаку изменчивости, по способу детерминации – как вероятностные, по наличию целей – как целеустремленные, по признаку управляемости – как самоуправляемые [17, с. 24–26].

В. А. Сластениным приводится определение системы «как множества взаимодействующих элементов, когда взаимодействие, в результате которого система приобретает эмерджентные свойства, то есть не принадлежащие ни одному из компонентов, вообще не возводится в ранг ее наиболее существенного признака» [14, с.2 17].

Данные выводы позволили ученому вывести цели за рамки педагогической системы: «цель, будучи выражением социального заказа общества, интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора (не элемента), то есть внешней силы по отношению к педагогической системе как таковой» [14, с.206].

Данный вывод в полной мере соответствует идеологии системного подхода, из общих положений которого согласно В. П. Беспалько, вытекает возможность для любого элемента системы стать системообразующим [4].

С точки зрения системного подхода, цель сама может выступать в качестве системы, элементами которой в данном случае являются целевые установки, которые представляют собой нечеткие компоненты некоей системы целей, требующие дальнейшего уточнения [13, с.319].

Мы согласны с В. А. Якуниным, который опираясь на посвященные социальным системам исследования В. Г. Афанасьева [3], приходит к выводу, что цель педагогической системы, которая предопределяет характер ее функционирования и развития, реализуется посредством управления: «общим критерием выделения структурных элементов системы, обуславливающих их взаимную близость и интеграцию, а также обеспечивающим коммуникативные свойства системы и ее иерархическое строение, выступает управление» [17, с.28].

Представленные выше аргументы под-

тверждают правомерность понимания управления как существенного системообразующего фактора. В классическом понимании системного подхода, два качественно различных состояния одной системы представляют собой две различные системы. Таким образом, если система в своем развитии содержит качественные скачки, системный подход не позволяет проследить ее эволюцию.

Высшее учебное заведение, как и любая социальная система, относится к большим открытым самоорганизующимся системам, эволюцию поведения которых в настоящее время наиболее точно описывает синергетика. Согласно синергетической терминологии, на стадии адаптационного развития системы достаточно эффективным является использование системного подхода, которое совершенно нецелесообразно в стадии ее бифуркационного развития. Поэтому для выяснения и использования законов функционирования системы «высшее учебное заведение», ее развития и самоорганизации в качестве методологической стратегии наряду с системным подходом нами рассматривается синергетический подход.

Согласно мнению ученых, рассматривающих синергетику как «позитивную эристику» исследований в самых различных научных дисциплинах, она занимается изучением сложных самоорганизующихся динамических систем, в том числе живых [7, с.149]. Синергетика, как методология нелинейного синтеза, основана на научных принципах эволюции и коэволюции сложных структур мира.

Рамками нашего исследования предполагается изучение самоорганизующейся и постоянно развивающейся системы «высшее учебное заведение». Считаем целесообразным указать на основные характеристики таких систем, которые получены учеными-синергетиками (Баблюнец А., Князева Е. Н., Курдюмов С. П., Лоскутов А. Ю., Малинецкий Г. Г., Михайлов А. С., Николис Г., Пригожин И. Р., Хакен Г. и др.).

Согласно требованию природосообразности самоорганизующейся системы, для нее всегда существует вариативность путей развития. В качестве создающего начала, конструктивного механизма развития, самоорганизации и самодостраивания структур может выступать хаос.

Управление и оперирование сложными системами, которые представляют собой иерархию относительно автономных самоорганизующихся подсистем, можно осуществлять с помощью слабых резонансных воздействий, которые влияют на выбор того

или иного пути развития в моменты, когда развивающаяся структура оказывается в состоянии бифуркации.

Сигналы управления, которые влияют на процессы самоорганизации, протекающие на более низких уровнях, могут предопределять переходы от одного устойчивого режима функционирования подсистемы к другому. Неустойчивость сложных самоорганизующихся систем способствует их выживанию, самообновлению, развитию и согласованному функционированию составных частей.

Прогнозируя путь развития сложной самоорганизующейся системы на длительный период, следует предопределить его общие тенденции и выработать главную стратегию, а конкретные детали оставить на долю самоорганизации.

Представленные выше характеристики функционирования сложной самоорганизующейся системы в рамках синергетического подхода полностью соответствуют ведущим принципам реализации консалтинговой функции системы «высшее учебное заведение».

Ряд ученых пытается применить идеи теории хаоса, в которой изучаются нелинейные динамические системы, к управлению системой образования (Князева Е. Н., Курдюмов С. П., Пугачева Е., Nonaka J. и др.) [6, с.71; 11, с.44; 18, с.67].

Нелинейные явления, которые традиционно исследуются математикой и естественными науками, не переносят автоматически синергетикой их закономерности на гуманитарную сферу [1, с.20]. В нашем случае существенным также является, что в мировоззренческом плане явление нелинейности может быть эксплицировано посредством идей многовариантности, альтернативности путей эволюции и наличием выбора из имеющихся альтернатив, темпа эволюции и ее необратимости [8, с.10].

Синергетика, являясь областью междисциплинарных исследований, применима к исследованию эволюции открытых сложных самоорганизующихся систем независимо от их природы. Исходя из этого, мы считаем корректным ее использование при реализации консалтинговых процедур в системе «высшее учебное заведение».

Изложенные выше тезисы констатируют существенное методологическое сходство системного и синергетического подходов, что позволяет использовать комплексный системно-синергетический подход в рамках нашего исследования. С учетом приведенных выше тезисов, характеризующих ведущие идеи синергетики и системного подхода, реализация в нашем исследовании системно-синергетического подхода

может быть осуществлена по следующему алгоритму:

1) уточнение предмета исследования путем выделения собственно синергетических элементов: структуры, хаотических и флуктуационных влияний, возможных временных циклов развития и т. д.;

2) разработка системы критериев для выделения главных и второстепенных факторов, прямых и косвенных зависимостей и т. д.

3) вариативное прогностическое моделирование в соответствии с задачами нашего исследования;

4) разработка системы проверки и методик установления ограничений применения найденных решений.

Считаем необходимым указать на междисциплинарный характер осуществляемого по данному алгоритму исследования.

Для успешности функционирования системы «высшее учебное заведение» необходимо согласование темпов реализации функций всех составляющих ее частей, всех субъектов управления этим функционированием и функций этих субъектов. Консалтинговая функция учреждения высшего образования в рамках системно-синергетического подхода может быть представлена процессом закономерного, целесообразного, эволюционного, управляемого (самоуправляемого) позитивного изменения как самой организации, так и ее управляющей системы. Она приводит к достижению качественно новых результатов в выполнении ведущих функций профессиональной деятельности всеми сотрудниками учреждения образования. Объясняется это тем, что в данном процессе имеет место не линейная

причинно-следственная связь, а взаимодействие внутри системы «высшее учебное заведение» двух дополняющих друг друга систем, которые оказывают благотворное взаимное воздействие. При продуктивной реализации консалтинговой функции, развитие высшего учебного заведения может осуществляться в результате не только и не столько сильных и всеобъемлющих управленческих воздействий, но и в результате так называемых слабых, частных, локальных воздействий, если они точно рассчитаны и дают мощный резонансный эффект. Данное обстоятельство позволяет нам в качестве основного клиента консалтинга считать любого специалиста высшего учебного заведения, как управленца своей профессиональной деятельностью. Эффект синергии позволит продуктивные изменения в профессиональной деятельности отдельных специалистов превратить в продуктивное функционирование всей организации в целом.

Системно-синергетический подход позволяет продуктивно решать функциональные задачи управления профессиональной деятельностью сотрудников учреждения в условиях открытости и глобализации экономических и информационных процессов, в условиях меняющихся технологических укладов. В рамках реализации вузом как образовательной системой консалтинговой функции существенное значение имеет потенциал синергетического развития, который обеспечивает его внутренние ресурсы через готовность сотрудников к восприятию изменений, их управленческую и организационную мобильность, установку на лидерство в длительной перспективе и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовских Н. В. Методологические подходы к разработке системы профессионального педагогического образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (28). С. 18–22.
2. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. М. : Политиздат, 1985.
3. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. М. : ИПЛ, 1981.
4. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем). Воронеж : Воронежского ун-та, 1977.
5. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. М. : Эдиториал УРСС, 1997.
6. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 62–79.
7. Князева Е. Н. Международный Московский синергетический форум (некоторые итоги и перспективы) // Вопросы философии. 1996. № 11. С. 148–152.
8. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3–20.
9. Мехонцева Д. М. Научное обоснование теории воспитания как управления формированием личности. Красноярск: КГТУ, 1998.
10. Мехонцева Д. М. Самоуправление и управление: вопросы общей теории систем. Красноярск : Красн. ун-та, 1991.
11. Пугачева Е. Г. Синергетический подход к системе высшего образования // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 41–45.
12. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. М. : Наука, 1974.
13. Сериков Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация. Челябинск : ЧГПУ, 1998.
14. Сластенин В. А. Педагогика. М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000.
15. Теслинов А. Г. Развитие систем управления: методология и концептуальные структуры. М. : Глобус, 1998.

16. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Шк. Культ. Полит., 1995.
17. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Европ. ин-т. экспертов. СПб. : изд-во Михайлова В. А., изд-во «Полиус», 1998.
18. Nonaka J. Creating Organizational Order Out of Chaos: Yelt Renawai in Japanese Firms // California Management Review. 1988. Vol. 30. Issue 3. P. 57–73.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор Н. А. Самсонова.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 371.124:37.013.42
ББК 4420.421+4466.08

ГСНТИ 10.02.01

Код ВАК 13.00.00

Ворошилова Мария Борисовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра риторики и межкультурной коммуникации, сотрудник Научно-образовательного центра экспертиз, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 221; e-mail: shinkari@mail.ru.

РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ИЛИ ЕЩЕ РАЗ О ПРОФИЛАКТИКЕ ЭКСТРЕМИЗМА В ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: речь учителя; функции речи учителя; экстремистская деятельность; религиозный экстремизм; негативная установка; побуждающая информация; возбуждение религиозной вражды.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается понятие молодежного экстремизма и проблемы его профилактики в современной российской школе, выделенные по результатам анализа программ профилактики экстремизма в образовательных учреждениях Свердловской области. Среди ключевых отмечены три проблемы: разовый характер профилактических мероприятий, сужение определения понятия экстремизма до националистического экстремизма как одного из видов экстремистской деятельности, а также сужение объекта профилактической деятельности. Приведено исследование речи учителя, доказывающее, что именно речь учителя способ стать эффективным орудием экстремистской деятельности. В качестве рекомендации предлагаем расширить сферу профилактической работы, в частности проводиться диагностические исследования установок учителей и родителей.

Voroshilova Maria Borisovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Rhetoric and Intercultural Communication, Member of Scientific Educational Center of Expertise, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

KEY WORDS: teacher's speech; teacher's speech functions; extremist activity; religious extremism; negative motivation; stimulating information; instigation of religious strife.

ABSTRACT. The article deals with the notion of youth extremism and the problems of its prevention in modern Russian schools. The problems are identified on the basis of prevention of extremism programs analysis in educational institutions of Sverdlovsk Region. Three problems are marked as key ones: occasional character of prevention measures, narrowing of the notion of extremism to nationalistic extremism as a specific kind of extremist activity and narrowing of the object of prevention measures. The article studies the teacher's speech, which shows that it is the speech of the teacher that can become an effective tool of extremist activity. As a practical recommendation, the author suggests the sphere of preventive activity be further spread, in particular upon diagnostic research of teachers' and parents' motivation to anti-extremist activity.

Одной из наиболее острых и актуальных социально-политических проблем современного мирового сообщества, в том числе и российского общества, является экстремизм, о чем неоднократно писали исследователи из самых различных научных сфер, в том числе и в журнале «Педагогическое образование в России» [см. напр.: Локтева, 2013; Зеленев, Криницына, 2014 и др.]

Такая высокая популярность данной тематики в педагогическом дискурсе обусловлена, конечно, тем, что именно молодежная среда в силу целого ряда своих социально-психологических характеристик как губка впитывает и накапливает в себе экстремистский потенциал.

Столь быстрое распространение экстремистских идей в молодежной среде опирается на следующие психологические особенности возраста:

- соответствие психофизических и физиологических возможностей подростка

- уровню взрослого человека;

- психическая неустойчивость в силу доминирования отдельных сторон (черт) характера;

- установка на негативизм и эмансипацию по отношению ко взрослым;

- стремление к демонстрации зрелого поведения;

- неустойчивость и противоречивость ценностных ориентаций, мировоззрения [Злоказов, Муслумов 2014: 83].

Итак, под влиянием социальных, политических, экономических и иных факторов в молодежной среде легче формируются радикальные взгляды и убеждения. Поэтому, обладая большим потенциалом в воспитании полноценной личности и формировании ценностных ориентиров молодежи, именно система образования должна играть ключевую роль в профилактике таких негативных общественных явлений, как экстремизм.

И справедливости ради, мы должны отметить, что в подавляющем большинстве

российских образовательных учреждений разработаны и приняты программы профилактики молодежного экстремизма, организуются и регулярно проводятся специальные мероприятия, которые «включают в себя чтение лекций, просмотр видеофильмов соответствующей тематики, проведение круглых столов, тематических семинаров как с подростками и молодежью, так и с педагогами» [Бедулева. 2008: 41]. Но, к сожалению, мы вынуждены констатировать, что эта профилактическая работа нуждается в существенной коррекции и совершенствовании.

Анализ, программ профилактики экстремизма в образовательных учреждениях Свердловской области, представленных на сайтах этих учреждений, показал ряд существенных проблем.

Во-первых, профилактические мероприятия в образовательных учреждениях не являются повседневной нормой, зачастую носят разовый, единичный характер (проводятся раз в полгода или раз в год). Хотя «при исследовании организационно-педагогических основ профилактики молодежного экстремизма необходимо исходить из того, что формирование экстремистской идеологии не является единовременным актом, а происходит постепенно и на различных этапах жизнедеятельности подростка, а противоположная направленность индивида выражается по-разному и с неодинаковой степенью интенсивности» [Зеленов, 2014: 160].

Во-вторых, неоднократно поднимался и вопрос о корректности и неопределенности понятий «экстремистского круга», само понятие экстремизм до сих пор не имеет ни четкого юридического, ни лингвистического определения [см. подр.: Ворошилова, Карапетян, 2012; Экстремистский текст..., 2014]. Чаще авторы, опираясь на опыт международной юридической практики, используют более широкое понятие экстремизма, в основе которого лежит действие: так например, современное российское законодательство не раскрывает понятия экстремизма, оно раскрывает содержание экстремистской деятельности (см. статью 1 Федерального Закона № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»).

В ходе целого ряда исследований (указанных выше) нами также было доказано, что как в бытовом, так и научном дискурсе все чаще происходит подмена или смешение таких бесспорно близких понятий, как национализм и экстремизм, по сути представляющих виды экстремистской деятельности. Уже традиционно ученые (Г. И. Авцинова, Ю. А. Антонова, Л. Е. Веснина, М. Б. Ворошилова, К. В. Злоказов, Ю. Р. Тагильцева, А. А. Карапетян, И. Н. Сенин и др.) выделяют следующие виды экстремизма:

- экономический;
- политический;
- националистический;
- религиозный;
- экологический;
- духовный [см. напр., Сенин 2008: 78].

Но все же в большинстве научных работ, в том числе в сфере педагогики, под понятием экстремизма понимают именно националистический экстремизм, что подтверждается и в ходе анализа программ по профилактике экстремизма в образовательных учреждениях Свердловской области, что, конечно, сужает проблематику, в то время как религиозный и политический экстремизм не менее значим в молодежной среде.

В-третьих, основным объектом профилактической работы является учащийся, а учителя и родители рассматриваются лишь как организаторы данного процесса, но, мы вынуждены констатировать, что именно учителя и родители нередко являются тем страшным носителем «вируса» экстремизма, которого надо исключить в первую очередь для создания условий успешной профилактики, иначе данная профилактическая работа будет бессмысленной.

Особое внимание стоит уделить речи учителя, которая выполняет четко определенные в образовательном процессе функции, среди которых традиционно выделяют следующие:

- 1.) информативную: учитель знакомит детей с научными фактами, доказательствами и выводами, которую, зачастую, воспринимаются учениками как единственно истинные и верные;
- 2.) ориентирующую: учитель задает определенные векторы, в том числе, оценочные, которые позволяют ученикам ориентироваться в современном мире;
- 3.) стимулирующую: учитель, расставляя акценты в излагаемом материале, пробуждают у учеников внимание, интерес к поиску, экспериментированию и самостоятельной работе, самостоятельной деятельности;
- 4.) воспитывающую: речь учителя пробуждается оценочно-эмоциональное отношение к изучаемому предмету, формирует базу оценки действительности (что такое хорошо, что такое плохо).

Таким образом, речь учителя оказывает серьезное влияние на личность ребенка, на ее становление и развитие.

В рамках нашей профессиональной деятельности мы столкнулись со следующей задачей, для проведения экспертизы нам были представлены фрагменты речи учителя. В ходе исследования мы должны были ответить на следующие вопросы.

1. Использованы ли в данном материале специальные словесные средства для

целенаправленной передачи унижительных характеристик, отрицательных эмоциональных оценок и негативных установок в отношении какой-либо религиозной группы (какой именно) или отдельных лиц как ее представителей?

2. Содержится ли в данном материале информация, побуждающая к действиям против какой-либо религии (какой именно) или отдельных лиц как ее представителей?

В качестве основного материала исследования были выделены отдельные высказывания и слова, зафиксированные в представленных материалах.

(1) ... проезжая на машине мимо православной церкви «плюет в ее сторону» в связи с неприязнью, испытываемой к представителям христианства...

(2) ... при упоминании иной религии, кроме иудаизма необходимо «плевать через левое плечо и растереть ногой»...

(3) ...Представителей немецкой нации необходимо «уничтожить», в связи с тем, что они в период Второй мировой войны истребляли евреев...

(4) ...Кроме того, на одном из уроков (точную дату не помню), С.А.Т. объясняя ученице Ю... ее родословную, сообщил, что она из т.н. «колена Беньямина» (т.е. исламского колена). В связи с этим детей из этого рода необходимо было бы «по законам прошлого вешать и рубить»...

В ходе проведения экспертизы, мы учитывали, что данные фразы были воспроизведены и восприняты в процессе учебной деятельности. Авторство данных фраз приписывается учителю, на что однозначно указывают логико-грамматические связи в тексте и прямые номинации (учитель, название предмета, указания на фамилию, имя и отчество учителя).

Представленные выше высказывания (1–2), содержат два общих семантико-прагматических компонента (что косвенно подтверждает их достоверность), а именно:

– утверждение о природном превосходстве одной религии (в данном контексте, иудаизма) и неполноценности или порочности других (оппозиция с христианством зафиксирована только в одном ответе).

– оскорбление религиозного достоинства, выраженное в грубой и циничной форме.

Плевание в лицо традиционно в русской культуре выражает ненависть, презрение, озлобление: *Плевать/ плюнуть в лицо - кому. Разг. Оскорблять кого-л., выражать кому-л. свое крайнее презрение* [Большой словарь русских поговорок 2007].

Отметим, что утверждение о природном превосходстве одной религии и неполноценности или порочности других является

одним из основных признаков, характеризующих возбуждение национальной, расовой или религиозной вражды с точки зрения общественной опасности, отмеченных в методических рекомендациях о возбуждении национальной, расовой или религиозной вражды: об использовании специальных познаний по делам и материалам о возбуждении национальной, расовой или религиозной вражды.

В настоящем контексте данный признак выражен в грубой и оскорбительной форме, а особую циничность ему придает ситуация, в которой данное высказывание было воспринято учениками.

Переданная автором информация может восприниматься учениками как некая инструкция к применению, поддержанная личным примером учителем, что усиливает ее прагматический (воздействующий) потенциал и позволяет однозначно расценивать ее как провоцирующую, возбуждающую вражду по религиозному признаку.

Следующие два высказывания (3–4), содержат элементы с ярко выраженным агрессивно-прагматическим потенциалом: *уничтожить, вешать, рубить* – и классические лингвистические приемы побуждения: модальная частица *долженствования* необходимо в сочетании с инфинитивом, начальной формой глагола, что указывает на наличие скрытого призыва, причем призыва к насильственным действиям (*уничтожить, вешать, рубить*).

Объект же данных действий определен по национальному / религиозному признаку (немец, представитель исламского колена).

Важно, что данные высказывания четко направлены на формирование негативной установки в отношении лиц, противопоставленных в контексте иудеям: немцам и представителям ислама, что актуализируется причинно-следственными отношениями в каждом высказывании (в связи с тем, что).

Таким образом, нами было подготовлено заключение, в котором мы отметили, что в представленных материалах зафиксированы как средства целенаправленного формирования негативных установок в отношении религиозной группы или отдельных лиц как ее представителей, группы противопоставленной иудеям, так и скрытые призывы (призывы к оскорблению и насильственным действиям), побуждающие к действиям против лиц, не поддерживающих религию иудеев.

К сожалению, подобная ситуация не единична, а значит данная проблема требует особого внимания. В рамках профилактической деятельности необходимо особое внимание уделить учителям и родителям. В частности, практически во всех проанализи-

рованных программах были представлены диагностические работы с целью исследования личностных свойств толерантности у учащихся, исследования их фанатических, националистических, ксенофобических и авторитарных психологических установок,

но ни в одной из программ не были представлены диагностики установок родителей и учителей, а нередко именно они становятся базой для формирования установки ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Араева Л. А., Осадчий М. А. Судебно-лингвистическая экспертиза по криминальным проявлениям экстремизма // Исследование. №4 апрель 2006 г.
2. Базылева В. Н., Бельчикова Ю. А., Леонтьева А. А., Сорокина Ю. А. Как наше слово отзовется? // Советская юстиция. № 4-7. 1998.
3. Бедулева М. А. Проблемы реализации программ профилактики экстремизма в молодежной среде в муниципальных образованиях Свердловской области // Молодежный экстремизм как социально-политический феномен : материалы науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008
4. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2009.
5. Давыдов Д. Г. Причины молодежного экстремизма и его профилактика в образовательной среде // Социология образования. 2013. № 10. С. 4–18 .
6. Зеленев Ю. Н. К вопросу формирования системы педагогической профилактики молодежного экстремизма в современных условиях // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С. 160–164.
7. Злоказов К.В., Муслумов Р.Р. Психологические особенности вовлечения несовершеннолетних в молодежные экстремистские группировки // Педагогическое образование в России. 2014. № 5 с. 81–87
8. Кирсанов А. И., Давыдов Д. Г., Завальский А. В., Скрибцова Н. А. Характеристика экстремизма в молодежной среде и его профилактика в образовательной организации (по результатам экспертного опроса) // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kirsanov_Davydov_Zavalskij_Skrib.phtml.
9. Криницина Е. В. Проблемы профилактики экстремизма в воспитательном пространстве современного вуза // Педагогическое образование в России. 2014. № 12 с. 135–137.
10. Локтева Р. Ш. Профилактика экстремизма и воспитание толерантности как составляющие нравственного формирования личности обучающегося профессионального колледжа (на примере опыта мегинского профессионального колледжа) // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 268–270.
11. Сулонов П. Е., Злоказов К. В. Методика проведения социально-психологических исследований по проблемам экстремизма и деструктивности в молодежной среде // Российский науч. журн. 2013. № 5 (36). С. 219–224.
12. Федеральный закон от 25.07.2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» (в ред. от 29.04.2008) // Собрание законодательства РФ. 2002. № 30. Ст. 3031.
13. Шибяев М. В. Российское антиэкстремистское законодательство в лингвистическом освещении // Политическая лингвистика. 2011. №2(36). С. 238–243.
14. Экстремистский текст и деструктивная личность : моногр. / Антонова Ю. А., Веснина Л. Е., Ворошилова М. Б., Злоказов К. В., Тагильцева Ю. Р., Карапетян А. А.; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014.
15. Авцинова Г. И. Экстремизм политический // Политическая энциклопедия. М., 1999. Т. 2. С. 637–638.
16. Сенин И. Н. Экстремизм: понятие и виды // Инновационное образование и экономика. 2008. Т. 1. № 2. С. 78–81.
17. Ворошилова М. Б., Карапетян А. А. Судебная лингвистическая экспертиза: к проблеме постановки вопросов // Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН. Екатеринбург: УрО РАН, 2012. Вып. 12. С. 495–505.

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

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 37.01
ББК 44

ГСНТИ 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

Серова Тамара Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, г. Пермь, Комсомольский пр-т, д. 29а; e-mail: serowa@pstu.ru.

Чайникова Галина Раскатовна,

старший преподаватель кафедры общенаучных дисциплин, Березниковский филиал Пермского национального исследовательского университета; 618404, Пермский край, г. Березники, ул. Тельмана, д. 7; e-mail: chainikovagr@yandex.ru.

СОДЕРЖАНИЕ ПОЭТАПНОЙ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ТЕЗАУРУСНОГО ТИПА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебный терминологический словарь; словарь тезаурусного типа; этапы разработки; требования к словарю; структура словаря.

АННОТАЦИЯ: Обосновываются этапы разработки электронного учебного терминологического словаря тезаурусного типа как пятикомпонентного образования и конкретизируются задачи, решаемые на каждом из этапов. Описываются требования к учебному терминологическому словарю и критерии формирования каждой из его частей.

Serova Tamara Sergeyevna,

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

Chainikova Galina Raskatovna,

Senior Lecturer of Department of General Education, Berezniki Branch of Perm National Research Polytechnic University, Berezniki, Russia.

THE CONTENT OF STEP-BY-STEP DEVELOPMENT OF LEARNER'S TERMINOLOGICAL DICTIONARY OF THESAURUS TYPE

KEY WORDS: learner's terminological dictionary; dictionary of a thesaurus type; development stages; dictionary requirements; structure of the dictionary.

ABSTRACT. The article defines the stages in the development of a digital learner's terminological dictionary of a thesaurus type as a five-component structure and specifies the tasks at each stage. Basic requirements to the learner's terminological dictionary and possible criteria for the formation of each of its parts are given.

Важным средством формирования терминологической компетенции и иноязычной лексической компетенции будущего специалиста являются терминологические словари тезаурусного типа [1; 8; 10 и др.], которые позволяют тематически представить и классифицировать терминологию конкретной области знания, отразить взаимоотношения и взаимозависимости между терминами и, таким образом, создать цельную картину предметной области. Они являются способом организации, введения и закрепления смысловой структуры знаний определенной предметной области в виде системы лексических средств с их взаимосвязями и отношениями для создания прочной терминологической базы, обеспечивающей как понимание максимального количества терминов в рецептивных видах речевой деятельности, так и их использование в продуктивных видах РД [10, с. 58].

Традиционно учебный словарь тезаурусного типа включает четыре компонента: 1) классификационную часть с логико-семантическими структурами тем (ЛССТ) и подтем; 2) контекстуальную часть, представленную дефинициями ведущих слов-понятий тем; 3) идеографическую часть, в которой даются словарные понятийные статьи ведущих слов-понятий темы; 4) англо-русский и русско-английский алфавитные указатели [7]. Необходимо также отметить, что расширение контекстной составляющей с включением в словарь энциклопедической части, представленной текстами и фрагментами текстов по основным разделам словаря, позволяет расширить функциональные возможности словаря и создать уникальную образовательную среду, которая обеспечивает возможность диалогового общения со многими и разными авторами, создать условия для самостоятельной работы обучаемого с многочисленными источ-

никами [10, с. 103–104].

Но разработка и создание словарей тезаурусного типа представляет собой трудоемкую работу, требующую проникновения в суть описываемых явлений. Данная работа должна включать ряд обязательных этапов, каждый из которых подчинен решению конкретных задач.

Разработка любого словаря должна начинаться с **проектирования**, т. е. определения типа будущего словаря и его основных характеристик – пласт лексики, подлежащий описанию, назначение словаря, круг будущих пользователей, охват лексики и аспект ее описания, предполагаемый объем словаря, критерии отбора специальной лексики, порядок следования словарных статей в основном указателе, состав информации о включаемых лексических единицах, структура словарных статей и словаря в целом и т. д. [2, с. 62–63], т. е. на данном этапе определяется авторская установка словаря, что находит отражение в требованиях, выдвигаемых к словарю.

Назначение терминологического словаря как учебного и адресная ориентация словаря во многом определяют остальные характеристики словарного произведения. Так, «Электронный учебный англо-русский и русско-английский терминологический словарь тезаурусного типа по программному обеспечению» [11] разрабатывался для студентов технического вуза направления «Информатика и вычислительная техника», обучающихся в соответствии с профилем «Программное обеспечение средств вычислительной техники и автоматизированных систем», изучающих дисциплину «Профессиональный английский язык». В связи с этим была поставлена задача описания лексики программного обеспечения английского и русского языков в рамках дисциплин профессионального цикла, изучаемых на данном этапе обучения. В соответствии с учебным планом по дисциплине «Профессиональный английский язык» (144 часа, из них 68 – аудиторные занятия) был определен примерный объем словаря – не более 1 000 лексических единиц, что определило критерии отбора лексических средств в словарь. Поскольку для терминологии релевантными аспектами описания лексики являются рассмотрение семантических отношений между терминами, а также словообразовательных возможностей терминов и их употребительности в речи, было принято решение применить тезаурусный подход к разработке словаря.

На данном этапе должны быть определены требования к разрабатываемому словарю [10, с. 76–77]. Важными методическими требованиями к учебному словарю яв-

ляются: отбор лексических средств для учебного терминологического словаря в соответствии с требованиями учебных программ, с учетом уровня обучения и контекста будущей профессиональной деятельности студентов; комплексное описание лексических единиц, представленных в словаре (включая обязательное транскрипционное представление ЛЕ); учет уровня усвоения лексических единиц (рецептивный или продуктивный); включение дополнительных сведений о сочетаемости для ЛЕ, предназначенных для продуктивного усвоения; наличие методических указаний, содержащих рекомендации по использованию словаря в качестве средства обучения; наличие специально разработанных типовых упражнений, включенных в словарь или в специально разработанное учебное пособие.

Учет специфики словаря тезаурусного типа связан с такими требованиями, как: отбор лексических средств в соответствии с предметной (тематической) ориентацией; организация и структурирование терминологической лексики с учетом логико-понятийных связей, существующих в терминосистеме; обеспечение нескольких различных «точек доступа» к словарному составу языка, позволяющих переходить как от слова к понятию, так и от понятия к слову; выделение ключевой терминологии отрасли и ее многоуровневое описание с включением в массив словаря глоссария; создание энциклопедической части с целью включения контекстно обусловленной ресурсной текстовой части; открытость, т. е. возможность вносить изменения и дополнять учебный материал.

Применительно к электронному формату словаря важными требованиями являются: «дружественность интерфейса» – обеспечение удобства в использовании словаря и эстетичности в оформлении; наличие навигационной информации, помогающей пользователям легче ориентироваться в словаре и быстрее находить в нем необходимую информацию; двунаправленность и обратимость терминологического словаря, наличие как англо-русской, так и русско-английской частей, которые должны быть симметричны.

Следующим этапом, непосредственно связанным с разработкой терминологического словаря, является отбор специальной лексики и составление словника. На данном этапе решаются следующие задачи: 1) определение тематического охвата отбираемой лексики и границ подготавливаемого словника; 2) отбор источников специальной лексики; 3) отбор и лексикографическая обработка лексики; 4) обработка и оформление словника [2, с. 78].

Тематический охват и разделы словника определяются на основе учебников, справочников, классификаторов, рубрикаторов, систематических указателей существующих энциклопедических изданий. Анализ и сопоставление материалов на русском и целевом языке позволяет отразить объективную картину существующего состояния выбранной области знаний, выявить разные подходы к классификации и, в итоге, составить перечень рубрик, отражающих тематику и разделы будущего словника. Установленные перечень рубрик и иерархия отношений внутри терминосистемы ложатся в основу предварительной глобальной логико-семантической структуры темы.

Поскольку основной целью моделируемого словаря является организация и представление терминологии соответствующей предметной области, необходимо отобрать источники специальной лексики. Основными требованиями к информации, которая будет представлена в словаре, а значит, и к ее источникам, являются достоверность, достаточная степень общепринятости, хронологическая адекватность (актуальность), понятность, приемлемость затрат на получение и обработку информации [4, с. 312–313], а также аутентичность отбираемых для анализа текстов. Наиболее надежным источником терминологической информации считаются существующие в данной области и смежных областях терминологические стандарты и сборники рекомендуемых терминов [2, с. 79]. Важными источниками специальной лексики на данном этапе могут быть энциклопедии, справочники, учебники, а также толковые словари, в которых собрана достаточно устойчивая и общепринятая специальная лексика и в них отчетливо представлена система терминов и понятий, так как они предназначены для системного изложения знаний. Достоинствами данных источников являются: 1) надежность; 2) высокая степень общепринятости информации; 3) доступный язык изложения; 4) возможность получить свободный доступ к данным источникам; 5) высокая насыщенность терминологической лексикой; 6) аутентичность. Однако в дополнение к ним необходимо брать и наиболее распространенные виды специальной литературы, например, статьи в журналах и сборниках, на профессионально ориентированных сайтах, где содержится новая и авторская терминология.

При решении проблемы определения необходимого количества источников мы опирались на следующие данные: если для терминологического переводного словаря объемом 1–2 тыс. лексических единиц обычно достаточным считается объем вы-

борки в 1 тыс. документов (в основном рефератов), то при составлении учебного словаря, если при сборе лексики используются существующие толковые и информационные словари, а также учебники, общее число обрабатываемых источников может быть в десять раз меньше [2, с. 83]. При составлении учебного терминологического словаря тезаурусного типа по программному обеспечению с итоговым объемом в 700 лексических единиц было проанализировано 150 англоязычных текстов со средним объемом 1 000 словоупотреблений.

В качестве критериев, определяющих включение в словник лексических единиц, нами были приняты: важность (или семантическая ценность) термина, употребительность (частотность), тематическая принадлежность, системность, терминообразовательная способность, полнота охвата лексики описываемой терминологии, синхронность (временной фактор), нормативность и сочетаемость [2, с. 96]. Необходимо отметить, что в терминоведении в отношении терминологического статуса несубстантивных частей речи не существует единого мнения. Однако данный класс лексики играет большую роль в коммуникации специалистов, что позволяет считать несубстантивную лексику полноправным объектом терминографии [4, с. 111–112]. Употребляясь исключительно в определенной сфере общения, они отобраны узким кругом специалистов для обозначения определенных действий, характеристик объекта, способов действия, что позволяет им не задумываться над способом выражения мысли, например: *to configure* (задать конфигурацию), *to update* (модернизировать), *preinstalled* (установленный производителем/ поставщиком). Кроме того, соблюдение норм употребления данного класса лексики, а также правильное понимание ее при восприятии представляют одну из трудностей для обучаемых, что обуславливает необходимость включения ее в учебный терминологический словарь. Поскольку целью учебного терминологического словаря является описание определенного «подъязыка», т. е. тематически ограниченной совокупности специальных и общих языковых средств, используемых в определенной сфере человеческой деятельности, в учебный терминологический словарь могут и должны включаться лексические средства общего языка, характерные для описываемой области.

Третий этап связан непосредственно с разработкой корпуса словаря тезаурусного типа как пятикомпонентной структуры, поэтому необходимо решить следующие задачи: 1) логико-понятийный анализ отобра-

ных текстов с целью распределения терминов по понятийным группам, установления иерархии, синонимических, антонимических, паритативных отношений и формирования логико-семантических структур тем (ЛССТ) и подтем; 2) уточнение списка ключевых терминов и подбор дефиниций к ним; 3) отбор текстов, соответствующих ЛССТ для включения их в энциклопедическую часть словаря; 4) повторный анализ текстов с целью формирования словарных понятийных статей (СПС) ведущих ключевых терминов; 5) составление англо-русского и русско-английского переводных словарей, включающих все слова ЛССТ, а также СПС [10, с. 78]. Разграничение второго и третьего этапов довольно условно, поскольку решение задач третьего этапа мо-

жет быть начато уже при обработке и оформлении словника.

При решении первой задачи необходимо обращение, прежде всего, к терминам-существительным, которые отражают ведущие референты темы. Термины, выделяемые при анализе текстов, разбиваются по проектируемым разделам составляемого словаря, осуществляется корректировка разделов, уточняются иерархические отношения терминов, конкретизируются выделяемые темы и подтемы, создаются их логико-семантические структуры (рис. 1). Проводимая систематизация терминов способствует снижению влияния субъективного фактора в выборе и дает возможность самоконтроля в работе.

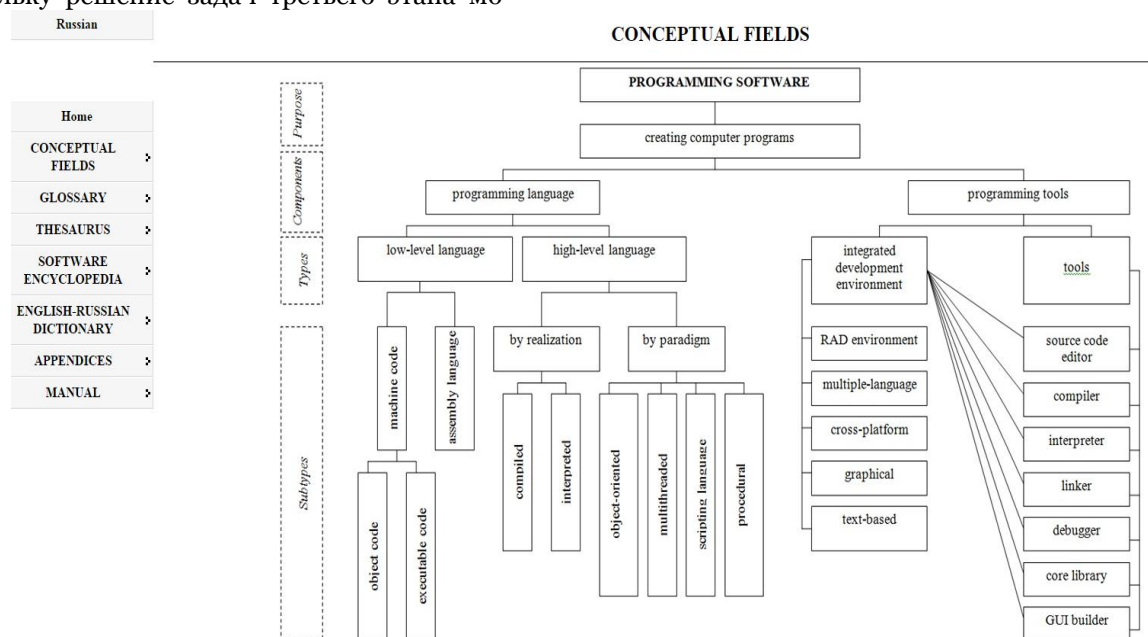


Рис. 1. Пример ЛССТ «Programming software» в словаре

Поскольку учебные словари часто создаются для целей конкретной дисциплины, то возникает необходимость в определенных ограничениях. Так, принимая во внимание, что область программного обеспечения охватывает очень обширный материал, который не может быть рассмотрен в полном объеме в рамках обучения иностранному языку в техническом вузе, на основании учебных планов и программ для специальности «Информатика и вычислительная техника», а также рекомендаций преподавателей выпускающей кафедры, было решено ограничить рассмотрение темы «Программное обеспечение», с одной стороны, подтемами, представляющими наиболее общие аспекты данной темы и благодаря этому включающими терминологию, обладающую наибольшей частотностью и значимостью для данной сферы, служащую базой для формирования более полного словарного запаса, необходимого для профес-

сиональной деятельности, а именно: «Программное обеспечение», «Системное ПО», «Прикладное ПО», а с другой, подтемами, которые непосредственно связаны с дисциплинами профессионального цикла, изучаемыми на данном этапе обучения, а именно: «Операционные системы», «Ядро операционной системы», «Графический интерфейс пользователя», «ПО для программирования», «Языки программирования», «Интегрированная среда разработки», которые были, в свою очередь, обобщены в 3 ЛССТ: «Операционные системы», «Ядро операционной системы», «ПО для программирования». В результате было составлено 6 ЛССТ.

ЛССТ, как задаваемая во внешнем плане система знаний об определенной предметной области, выраженная в соответствующем категориально-понятийном аппарате, способствует формированию этих знаний и понятийно-категориального аппарата

в сознании обучаемого, которые в дальнейшем актуализируются в процессе профессионально ориентированного чтения, позволяя воспринимать, осмысливать, понимать и извлекать информацию, соотносимую с ЛССТ и ее блоками, а также использовать эту информацию в собственном высказывании при решении информативно-познавательных задач.

Из терминов, представленных в ЛССТ выбираются ключевые термины, которые должны быть представлены в глоссарии. Для терминологической лексики наиболее важными критериями выделения ключевых слов являются тематическая принадлежность, системность, нормативность [2, с. 96], смысловая существенность, значимость и доминантность [6, с. 58], а также сочетаемость с другими словами, высокая степень способности вступать в многочисленные логико-семантические отношения с другими словами, способности к сочетаемости [7]. Всего в описываемый словарь было выбрано 65 ключевых терминов.

На основе списка ключевых терминов проводится работа по отбору к ним дефиниций. По определению В. В. Дубичинского, дефиниция представляет собой «логическое определение понятия, установление его содержания и отличительных признаков» и ориентирована на строго научное видение действительности [3, с. 58]. Дефиниция термина позволяет установить границы значения термина и закрепить его смысловые связи с другими терминами, так как научная терминология по своей природе «дефинитивна», и вне системы определений нет и системы терминов. Наиболее распространенным видом определения, называемым классическим, является определение, раскрывающее существенные признаки предмета через род и видовое отличие. Данная операция включает в себя два приема: 1) подведение определяемого понятия под более широкое по объему родовое понятие (род) и 2) указание видового отличия, т. е. признака, отличающего определяемый предмет (вид этого рода) от других видов, входящих в данный род. При этом дефиниции должны быть изложены, по возможности, простым, доходчивым языком как на синтагматическом, так и на семантическом уровне [3, с. 341].

Отбор дефиниций целесообразно проводить одновременно с отбором терминов при анализе текстов. Отбор дефиниций при составлении словаря тезаурусного типа по программному обеспечению [11] осуществлялся путем сравнения представленных дефиниций в различных источниках, сопоставления англо- и русскоязычных дефиниций. В целом анализ показал, что дефини-

ции в русскоязычных и англоязычных источниках очень схожи, выделяются в основном одинаковые родовые понятия и отличительные признаки. При этом и в том, и в другом случае дефиниции, представленные на компьютерных сайтах, часто различаются по объему, не всегда соблюдается требование соразмерности дефиниции понятию, т. е. определение иногда бывает или слишком широким, или слишком узким. При отборе дефиниции отбиралась та, которая в наибольшей степени отражала существенные признаки описываемого понятия. При наличии большого количества сходных дефиниций за основу бралась дефиниция (при ее наличии), представленная в словаре Collins English Dictionary.

Как показал анализ дефиниций терминов, связанных с программным обеспечением, в качестве основного отличительного признака в более чем 50% случаев называется функция / назначение определяемого объекта, например:

BIOS (Basic Input Output System) – a set of computer programs that is typically stored in EPROM and used by the CPU to perform start-up procedures when the computer is turned on which includes setting up the hardware in a PC and booting the operating system.

БИОС (базовая система ввода / вывода) – набор компьютерных программ, обычно хранящихся в СППЗУ (стираемом программируемом постоянном запоминающем устройстве) и используемых ЦПУ для выполнения процедуры запуска при включении компьютера, что включает в себя наладку аппаратных средств и загрузку ОС.

Функцией глоссария в учебном терминологическом словаре является раскрытие значения термина и, таким образом, формирование терминологической компетенции будущего специалиста. Но в свою очередь, дефиниция как микроконтекст, позволяет, с одной стороны, отнести ключевое слово к целой группе, классу предметов, явлений, процессов, т.е. выполняет функцию систематизации, а с другой, представить его в речи с разной соотношенностью в тесной связи с другими словами как на уровне парадигматики, так и синтагматики. Раскрывая значение термина, дефиниция позволяет показать наиболее существенные ассоциативные связи данного термина. Поэтому анализ дефиниций является важным источником при формировании словарных понятийных статей.

Словарная понятийная статья в тезаурусе представляет собой «неявное определение» (Ю. Н. Караулов) ведущего ключевого термина, в которой указываются по возможности все ассоциативные логико-семантические связи, покрываемые текстами для чтения, и находящие отражение в устных речевых произведениях [7]. В каче-

стве основных семантических отношений на уровне парадигматики выступают родовидовые отношения, основывающиеся на принципе иерархии, а также такие связи, как: синонимия; антонимия; часть-целое. Отношения на уровне синтагматики обусловливаются связью предметов в объективной действительности. Наиболее типичными для сферы программного обеспечения являются действие – субъект действия; действие – объект действия; действие – инструмент; действие – образ действия; действие – функция/ назначение; действие – результат; предмет – свойство, качество, количественная характеристика; предмет – расположение. При выделении связей ВКС на синтагматическом уровне возрастает роль критерия частотности.

В качестве ведущих ключевых слов (ВКС) выступают заголовки выделенных рубрик. Но применительно к учебному словарю целесообразно проводить анализ СПС отдельных терминов. Так, в процессе работы по формированию логико-семантических структур тем и выделению ключевых терминов к каждому выделяемому термину составлялся список слов и словосочетаний, с которыми данный термин вступает в парадигматические и синтагматические отношения в текстах, и формировались словарные понятийные статьи. Дальнейшее сравнение СПС показало, что СПС терминов, относящихся к одной группе, например: термины отладчик, компилятор, интерпретатор (и др. как компоненты интегрированной среды разработки) имеют много общих элементов со СПС термина интегрированная среда разработки, т.е. имеют общее ядро. Это позволило сократить количество СПС, оставив в качестве заголовка СПС только вышестоящее родовое понятие, с включением в СПС наиболее частотной, а также существенной для понимания текстов лексики. С другой стороны, были выделены термины, чьи СПС существенно отличаются по наполнению лексическими средствами, к таковым относятся: Software license / Лицензия на ПО, Software piracy / Компьютерное пиратство, Software installation / Установка ПО. В результате было отобрано 12 ведущих ключевых терминов, ставших заголовками СПС.

Следующая задача связана с отбором текстов и фрагментов текстов, максимально соответствующих ЛСС тем и подтем, которые будут включены в энциклопедическую, контекстную часть словаря. Данная система взаимосвязанных текстов, объединяемых общим предметным содержанием, и, следовательно, содержащих общие референты, ключевые слова, относящиеся каждый из текстов к одной и той же проблеме, сфере реаль-

ной действительности, образует дидактический макрогипертекст [9, с. 39], который характеризуется смысловой, коммуникативной и структурной целостностью. В данных текстах происходит актуализация словарных понятийных статей, что позволяет показать реализованные функции лексических единиц и реализованные отношения ВКС на уровне парадигматики и синтагматики.

При отборе текстов как компонентов макрогипертекста необходимо учитывать такие принципы, как: 1) информативной профессионально направленной значимости и новизны; 2) предметной связности; 3) тематической цельности; 4) смысловой синонимичности; 5) представленности коллективного мышления; 6) языковой функционально-семантической системности; 7) количественной достаточности; 8) аутентичности. [7]. Важно также учитывать, насколько в этих текстах, как новых контекстах, отражена лексика словарных понятийных статей. Реализация этих принципов требует, чтобы при сохранении общих референтов в текстах отобранные тексты дополняли друг друга, раскрывая тему (подтему) во всей ее полноте и глубине.

С точки зрения последовательности, тексты по темам должны быть представлены в словаре определенным образом. Первым в списке должен быть представлен текст описание-характеристика, соотносимый с ведущим ключевым словом и по возможности максимально полно отражающий блоки, представленные в ЛССТ (например, Operating system). Затем даются тексты по отдельным блокам, представленным в ЛССТ. В теме «Операционная система» - это 1) свойства ОС (текст «General features of OSs»); 2) типы и семейства ОС (тексты «Windows OS», «MAC OS X», «UNIX and UNIX-LIKE OSs», «BSD and its descendants»); 3) эволюция ОС (текст «History of OSs»); 4) компоненты ОС (тексты «Graphical user interface» и др.). Это позволяет предусмотреть последовательное раскрытие темы по горизонтали и по вертикали.

После того, как составлены классификационная и идеографическая части словаря осуществляется формирование англо-русского и русско-английского переводных словарей, включающих все слова ЛССТ и СПС. Важным принципом составления учебного словаря, и в том числе данной его части, является принцип антропоцентрического описания лексической единицы (В.В. Морковкин), базирующийся на осознанной направленности на удовлетворение конкретных информационных запросов, возникающих у определенных пользователей. Реализация данного принципа означает неперемное фиксирование в доступной

для пользователя форме всего особенного в семантике и употреблении каждой языковой единицы [5, с. 33].

Одним из важных вопросов при формировании переводного словаря является способ представления терминологических словосочетаний, которые могут быть представлены как самостоятельные единицы, выделенные в виде отдельных статей, и в виде гнезд. Как показывает анализ лексикографических источников, в основе объединения терминов в гнезда по лексическому (семантическому) признаку лежат родовидовые отношения. При этом заголовочным словом является родовое понятие, а элементами гнезда – видовые. Достоинством гнездового расположения терминологических словосочетаний в словаре является возможность указать словообразовательную и смысловую связь между словосочетаниями и исходными терминами, от которых они образованы, и одновременно показать примеры употребления этих терминов, раскрыть их терминологическую сочетаемость. Недостатком такого расположения терминологических словосочетаний является нарушение принципа максимальной простоты поиска слова и усложнение работы составителей в связи с включением значительной части лексики в гнезда.

В свою очередь, расположение отдельных словарных статей в соответствии с местом каждого слова / словосочетания по алфавиту позволяет дать более развернутую информацию о каждом из них, включая иллюстративные примеры, демонстрирующие заголовочную единицу в конкретном словесном окружении.

Мы считаем целесообразным, если позволяет словарный проект, давать словосочетания одновременно и отдельными статьями, и в гнездах, что значительно ускоряет поиск необходимого словосочетания в словаре и позволяет показать смысловую связь между исходным термином и словосочетанием.

После того как проведена работа по разработке корпуса словаря, происходит оформление результатов работы в виде бумажного словаря: редактирование подготовленного материала, уточнение и проверка взаимных ссылок между отдельными статьями словаря, подготовка и уточнение введения и другие работы по подготовке словаря к изданию. Решение этих задач в терминоведении обычно выделяется в отдельный этап. Применительно к учебной

лексикографии на данном этапе необходимо провести опытно-экспериментальную проверку разработанного словаря на соответствие выдвинутым требованиям и его эффективности как средства обучения.

Если целью разработки является **создание электронного словаря**, то на следующем этапе необходимо привлечение специалистов в сфере программного обеспечения. На данном этапе происходит решение следующих задач: 1) моделирование и реализация электронной версии словаря; 2) проверка электронной версии, ее доработка [10, с.87].

Электронные словари, интегрируя в рамках одного словаря разнородную информацию и облегчая его использование за счет средств, предоставляемых информационными технологиям, имеют ряд преимуществ по сравнению с бумажными версиями. Однако разработка электронных терминологических словарей пока остается намного более ресурсоемкой задачей по сравнению с подготовкой бумажной версии и требует привлечения специалиста. Хотя работа по моделированию и реализации электронной версии осуществляется программистом, необходимо отметить ряд моментов. 1) Если словарь разрабатывается с нуля, т.е. отсутствует готовая оболочка для словаря, необходимо четко объяснить специалисту, что Вы хотите получить в результате, какие блоки информации должны быть представлены, как они должны быть друг с другом связаны, какие дополнительные возможности Вы хотели бы получить. Вполне возможно, что специалист предложит Вам свой вариант решения задачи. 2) Полученный электронный продукт требует тщательной проверки не только на момент неработающих ссылок, но и на соответствие информации пунктам меню и ряд других. Нужно помнить, что программист не обязательно должен хорошо разбираться в иностранном языке.

Таким образом, опыт составления электронного учебного терминологического словаря тезаурусного типа выявил необходимость пяти этапов, а именно: 1) проектирование словаря; 2) отбор источников словаря и составление словника; 3) логико-понятийный анализ отобранного материала с целью формирования корпуса словаря тезаурусного типа в соответствии с выбранной структурой; 4) оформление бумажной версии словаря и его опытно-экспериментальная проверка; 5) реализация электронной версии с привлечением специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е. И. Дидактическая организация англо-русского лексикона-тезауруса как условия успешного развития иноязычной лексической компетенции будущих специалистов // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2014. № 4 (64). С. 188–190.

2. Гринев-Гриневиц С. В. Введение в терминографию: как просто и легко составить словарь : учеб. пособие. 3-е изд., доп. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
3. Дубичинский В. В. Лексикография русского языка : учеб. пособие. М. : Наука: Флинта, 2008.
4. Кудашев И. С. Проектирование переводческих словарей специальной лексики. Helsinki: Helsinki University Translation Studies, Monographs 3, 2007.
5. Морковкин В. В. О словарной лексикологии // Русский язык за рубежом. 2001. №2. С. 32–38.
6. Новиков А. И. Текст и его смысловые доминанты / под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. М. : Институт языкознания РАН, 2007.
7. Серова Т. С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению (нем. яз., в неяз. вузе) : дис. ... д-ра пед. наук. Пермь, 1989.
8. Серова Т. С., Шишкина Л. П. Иноязычный экологический лексикон тезаурусного типа как средство формирования категориально-понятийного аппарата будущих специалистов // Сибирский педагогический журнал. 2010. №2. С. 117–132.
9. Сюльжина Н. К. Методика создания и дидактической организации гипертекста при изучении теоретических дисциплин в профессиональной подготовке специалиста-переводчика : дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2006.
10. Чайникова Г. Р. Формирование иноязычной речевой лексической компетенции на основе учебного электронного терминологического словаря тезаурусного типа: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2014.
11. Чайникова, Г. Р. Digital Learner's English-Russian and Russian-English Software Thesaurus and Dictionary: учебный электронный англо-русский и русско-английский словарь тезаурусного типа по программному обеспечению. URL: [http://bf.pstu.ru/files/English/SoftwareThesaurusandDictionary\(Tablet\).rar](http://bf.pstu.ru/files/English/SoftwareThesaurusandDictionary(Tablet).rar) (23,5 MB).

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

УДК 784-053.2
ББК Щ31

ГСНТИ 14.27.09

Код ВАК 13.00.02

Горошко Анна Игоревна,

аспирант Уральского государственного педагогического университета, преподаватель МБОУ ДОД Волчанская детская музыкальная школа; 624941, г. Волчанск, Угольная ул, 54; e-mail: anigo83@mail.ru.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная музыкально-исполнительская деятельность; организация самостоятельной исполнительской деятельности учащихся-музыкантов; тестовые задания.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема самостоятельной исполнительской деятельности учащихся-музыкантов в дополнительном образовании. Приводятся результаты диагностического опроса учащихся и их преподавателей по данной проблеме. Описывается комплекс тестовых заданий как средство самостоятельного закрепления материала и самоконтроля учащихся.

Goroshko Anna Igorevna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Teacher of Municipal Budget Educational Establishment "Volchansk Children's Music School", Volchansk, Russia.

TEST TASKS AS A MEANS OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT MUSICAL AND PERFORMING ACTIVITY OF CHILDREN

KEY WORDS: independent musical and performing activity; organization of independent performing activity of pupils-musicians; test tasks

ABSTRACT. The article deals with the problem of independent performing activity of pupils-musicians in additional education. It contains the results of diagnostic polls of pupils and their teachers connected with this problem. The article describes a complex of test tasks as a means of independent reinforcement of material and self-control of pupils.

Важной проблемой современного образования является самостоятельная деятельность учащихся. Статья 43 Закона «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ [5] обязует обучающихся добросовестно осваивать образовательную программу, в том числе осуществлять самостоятельную подготовку к занятиям. Преподаватели, в свою очередь, обязаны развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу и творческие способности. Не меньшее значение самостоятельная деятельность имеет и для музыкального образования, и этому мы находим подтверждение в Федеральных государственных требованиях к дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам в области музыкального искусства [4]. Наряду с учебными занятиями учащихся-музыкантов большое внимание в данном документе уделяется самостоятельной работе и ее результатам, в том числе внеаудиторной деятельности, которая может быть представлена в таких формах как домашняя работа, посещение учреждений культуры, участие в концертно-конкурсной и культурно-просветительской деятельности школы. Кроме того, в федеральных требованиях указана необходимость выделения на самостоятельную работу обучающихся опреде-

ленного количества часов, указываемых в учебном плане, а также осуществление педагогического контроля и методического обеспечения данной деятельности.

Любая учебная деятельность по освоению определенного комплекса знаний, умений и навыков должна строиться на взаимосвязи репродуктивного и творческого процессов (Л. С. Выготский), при этом репродуктивный вид деятельности является основой творческого процесса, его фундаментом. Музыкально-исполнительская деятельность в условиях дополнительного образования детей по большей мере и является деятельностью учебной. Необходимо также обратить внимание на высказывание П. И. Пидкасистого о том, что «элементы творчества и воспроизведения в деятельности учеников... следует различать по двум характерным признакам: по результату (продукту) деятельности и по способу ее протекания (процессу)» [3, с. 178].

В процессе изучения рассматриваемой проблемы нами был проведен анализ научной и учебно-методической литературы, который выявил, что проблеме самостоятельной деятельности посвящены как психологические исследования (А. Л. Венгера и Г. А. Цукерман, И. А. Зимней, В. Г. Крысько и др.), так и педагогические (В. П. Беспалько,

Н. М. Борытко, Б. П. Есипова, Г. М. Коджаспировой, П. И. Пидкасистого, И. П. Подласого и др.). Аспекты самостоятельности в музыкальной психологии и педагогики встречаются в работах Ю. Б. Алиева, Е. Я. Либермана, Г. М. Цыпина, Л. Л. Бочкарева, в современных диссертационных исследованиях Т. И. Дмитриенко, Е. А. Дыгановой, Д. В. Харичевой, С. И. Ницетовой. Также большое внимание данной проблеме уделено в многочисленных работах известных педагогов-музыкантов (Л. А. Баренбойма, Ф. Д. Брянской, В. Ю. Григорьева, П. Г. Чеснокова, Г. Г. Нейгауза, Г. М. Когана и др.).

В учебно-методической литературе часто встречаются изучаемые нами определения «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа», но рассматриваются они с разных точек зрения. При этом одни авторы считают данные термины идентичными и используют в одном контексте оба выражения, другие ученые описывают совершенно разные свойства и характеристики данных терминов, третьи считают самостоятельную работу видом познавательной деятельности. Кроме того, авторы рассматривают их в качестве метода и приема обучения, как средство или форму организации деятельности учащихся. Многие педагоги отмечают, что одной из главных задач учителя является создание условий для развития активности, инициативности и самостоятельности учащегося (К. Н. Вентцель, П. Г. Редкин, Я. Корчак).

Современные исследователи считают организацию самостоятельной деятельности учащихся одним из ведущих направлений учебного процесса. Продолжая данное положение, Н. М. Борытко отмечает, что «самостоятельная работа учащихся... является одним из важных средств подготовки учащихся к активному самообразованию» [1, с. 44].

В пособиях и учебниках разных авторов описываются различные формы и приемы самостоятельной работы, нам же хотелось бы остановиться на освоении теоретической части музыкально-исполнительской деятельности. В своей работе мы рассматриваем *музыкально-исполнительскую деятельность подростков в условиях дополнительного музыкального образования*, которая заключается в поэтапной работе над музыкальным произведением и его публичном показе. Музыкально-исполнительская деятельность учащихся в нашей работе состоит из следующих компонентов: *организационно-аналитического, исполнительского и компонента публичного выступления*, каждый из них подразумевает использование теоретического материала.

Любая работа над музыкальным про-

изведением невозможна без опоры на теоретические знания, которые позволяют самостоятельно расширять свой музыкальный кругозор, дают возможность самостоятельного изучения произведений, которые не входят в программу предмета, что в свою очередь положительно влияет на мотивацию учащегося к музыкально-исполнительской деятельности и его отношение к учебному процессу.

В современном обществе практически все учащиеся имеют дома персональные компьютеры, умеют пользоваться ими, только к образованию данные занятия практически не имеют никакого отношения. Большинство детей играют на компьютере в разнообразные игры и общаются в социальных сетях в интернете. При этом ресурсы компьютера и интернета позволяют обогатить учебный процесс: прослушивание аудиозаписей известных композиторов, видеозаписи концертов, опер, освоение учебного материала в виде электронных презентаций, представленных на специальных сайтах. В последнее время компьютер для детей является одним из основных видов досуга. Поэтому если соединить увлечение компьютером и подготовку к урокам, то мотивация к занятиям музыкой возрастет, а значит, повысится качественный уровень учебной деятельности ребенка, в том числе и самостоятельной.

Проанализировав теоретические аспекты самостоятельной музыкально-исполнительской деятельности, мы провели среди преподавателей и учащихся некоторых музыкальных школ и школ искусств Свердловской области интернет-опрос по данной проблеме. Представим некоторые результаты.

Ответы весьма противоречивы. Меньше половины учащихся (42%) ответили положительно на высказывание «На уроках не жду указаний учителя, начинаю заниматься самостоятельно», но при этом 66% учеников при выполнении ответственных заданий стараются по возможности найти причины отказа от них, это же количество учащихся ответило, что на уроках в музыкальной школе и дома занимается активно, не ленятся. Больше половины подростков (54%) отмечают, что не очень настойчивы в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль, и 82 % подростков утверждают, что результаты занятий зависят от их собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля (учителя, родителей).

В это же время всего 22% учащихся обращаются к учителю за дополнительным материалом (музыкальными произведениями сверх программы), 46% обращаются к учителю с вопросами о том, как правильно организовать свои самостоятельные за-

нения, 66% учащихся интересно самостоятельно изучать новые музыкальные произведения, 72 % нравятся самостоятельные виды работы на уроке (чтение с листа, разбор новых музыкальных произведений, творческие задания).

Из анкет видно, что интерес к самостоятельной работе у подростков довольно высок и ответственность за результаты работы они оставляют за собой, но при этом большинство стараются отказаться от дополнительных заданий.

Таким образом, чтобы привлечь внимание учащихся к дополнительной самостоятельной работе, развить их способности к самоконтролю, педагогами школы был разработан сборник дидактических материалов.

Задания направлены на закрепление изученного материала, а также для текущего или промежуточного контроля теоретических знаний, как на уроках теоретического цикла, так и в процессе самостоятельных занятий учащихся в рамках исполнительских дисциплин.

Очень часто на уроках специальности (особенно на первых занятиях) приходится уделять внимание музыкальной грамоте и

другому теоретическому материалу, так как учебные программы по теории и специальности не совпадают по срокам освоения большинства тем, и учащиеся не имеют необходимых теоретических знаний для усвоения практических умений и навыков.

В данный сборник входят 12 тестовых заданий на узкие музыкальные темы (например, задание «Сопоставить буквенные и слоговые названия нот») и 5 тестов по начальным темам на основе учебного пособия Н. В. Пановой «Конспекты по элементарной теории музыки» [2]. В отдельном разделе описана инструкция по работе с данным электронным сборником. В разделах «Примерные тестовые задания» и в «Приложении» для удобства учителей, не владеющих в достаточной мере информационно-компьютерными технологиями, представлены текстовые материалы сборника. Также данные материалы представлены на сайтах <https://sites.google.com/site/mboudodvdms/> и <http://vdmshekb.muzkult.ru/zadania/>.

Каждое тестовое задание состоит из вопросов разного вида, решающих определенную задачу.

Таблица 1. Виды заданий

Вид	Задача
Одиночный / множественный выбор; вложенные ответы; верно-неверно	Выбрать один или несколько правильных ответов
Соответствие	Соединить правильные ответы
Порядок	Расположить в соответствующем порядке
Ввод строки, ввод числа, заполнение пропусков, пропуски	Впечатать правильный ответ (правильные ответы)
Активная область	Отметить ту область, о которой говорится в вопросе
Банк слов	Переместить в пропуски правильные ответы из предложенного банка слов

Применение разных форм заданий приводит к использованию различных мыслительных операций, так при заданиях «Одиночный» и «Множественный выбор», «Вложенные ответы», «Верно-неверно» учащемуся достаточно сделать выбор из представленных ответов. В других заданиях, таких как «Ввод строки», «Ввод числа», «Заполнение пропусков», «Пропуски» необходимо самостоятельно написать ответ. Например, чтобы ответить на вопрос: «Сколько вмещается половинных нот в такт с размером 4/4», ученик должен мысленно представить необходимые длительности нот и сопоставить их с представленным размером. При ответе на вопросы с музыкальными терминами, а они, как правило, представлены на итальянском языке, необходимо не только вспомнить их перевод, но и соотнести их с определенной группой (например, ученикам из представленным тер-

минов предлагается выбрать только уточняющие слова: *allegro*, *meno mosso*, *assai*, *molto*, *allegro*, *forte*). Таким образом, происходит ранжирование заданий от простого (с выбором одного ответа) к сложному (собственный ответ, полученный в результате работы памяти или логического мышления).

Текстовый вариант пособия предполагает использование его учителем, который предлагает учащимся распечатанные тесты и затем быстро проверяет их, опираясь на свои знания и опыт, учащимся же при использовании данного сборника приходится проверять отдельно каждый свой ответ (ответы представлены в конце пособия). Поэтому эффективнее использовать данное пособие в электронном виде (при наличии технических средств, как на интернет-сайте, так и с помощью флеш-проигрывателя на компьютере). В электронном пособии и на сайте учащийся видит ответы после выпол-

нения каждого пункта заданий, сводную таблицу по окончании полного набора заданий или теста, а также может просмотреть все выполненное задание для анализа своих ошибок.

Таким образом, данный материал полезен в качестве средства организации самостоятельной музыкально-исполнительской деятельности, в том числе самостоятельного закрепления материала и самоконтроля учащихся, а также для текущего и промежу-

точного контроля в учебном аудиторном процессе. Также задания и тесты весьма полезны учащимся тем, что помогают им развить свою самостоятельность и активность, позволяя при этом закрепить необходимый материал в интересной им форме и проверить себя, что способствует как закреплению знаний, так и позитивному отношению к музыкальному образованию в целом и повышению учебной мотивации, в том числе к самостоятельной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борягко Н. М. Теория обучения : учебник для ст-тов пед. вузов. Волгоград : ВГИПК РО, 2006. С. 72.
2. Панова Н. В. Конспекты по элементарной теории музыки : учебное пособие для учащихся музыкальных школ. М. : Престо, 2003. С. 102.
3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под редакцией П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 1998. С. 640.
4. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Хоровое пение» и сроку обучения по этой программе. URL: http://www.mkrf.ru/dokumenty/order/detail.php?ID=243064&PAGEN_1=2.
5. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор Н. Г. Тагильцева.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.018.1:37.035
ББК 449.525

ГСНТИ 14.39.05

Код ВАК 13.00.02

Москалева Нина Николаевна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Moskalevann40@yandex.ru.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СЕМЬЕ КАК СРЕДСТВО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ребенок; родители; семья; воспитание; игра; потребности; игрофикация; предпринимательские способности.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается процесс экономического воспитания как игровой семейной деятельности. Игра анализируется не как отдельное средство воспитания, а как деятельность в целом, принимающая форму игры. Особое внимание уделяется формированию умения ребенка принимать правильные решения в условиях свободы выбора, которую формируют родители.

Moskaleva Nina Nikolayevna,

Candidate of Economy, Associate Professor of Department of Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SIMULATION FAMILY GAMES AS A MEANS OF ECONOMIC EDUCATION OF CHILDREN

KEY WORDS: child; parents; family; education; game; needs; active use of games; entrepreneurial abilities.

ABSTRACT. The article deals with the process of economic education of children through simulation family games. Simulation game is analyzed not as a separate educational method, but as general activity in the form of a game. Special attention is paid to the formation of the skill to take right decisions in conditions of free choice, created by the parents.

Деятельностное вступление детей в жизнь начинается с игры. Можно сказать, что это процесс, заложенный программой развития не только человека, но и более или менее развитого существа, как показывают наблюдения за нашими меньшими братьями.

В игре ребенок имеет возможность показать себя. Игривое настроение свидетельствует о его здоровье, оптимизме, готовности вступить в контакт с другим живым существом, даже приглашение к контакту. Именно этот момент наиболее подходит для включения его в процесс познания, организуемый извне.

В игре маленький человек приобретает такие качества, которые закладываются в характер навсегда: активность или пассивность, решительность или инертность, честность или стремление жить за счет других, добросердечие или завистливость и т. д. Многие отрицательные черты оказываются потом такими живучими, что для их искоренения приходится прилагать немало усилий.

Первые партнеры по играм для ребенка – это родители и старшие дети. Надо ли родителям ждать, когда у ребенка появится желание поиграть? Думается, нет, ведь любой положительный порыв надо стимулировать, задаваясь при этом определенной целью, что хочет получить от своего маленького «игрока» воспитатель.

Игра – состояние, примечательное тем, что одновременно воспитывает много качеств и дает много знаний. Среди них в наше непростое время ускоренного развития всеобщей коммерциализации особое значение приобретает необходимость грамотного включения ребенка в рыночные отношения. Каждый вступающий в мир должен получить умения и навыки не только в потреблении благ, но и в их производстве. Почему таким редким явлением в обществе являются предпринимательские способности, которыми обладает лишь 5–6% нашего населения? Потому что в нашей стране детям не на кого было ориентироваться.

В связи с этим дальнейшее развитие нации во многом зависит от экономического воспитания детей. Практика показывает, что талантливые бизнесмены начинают свое восхождение с детского возраста. Самый красноречивый пример – у Т. Драйзера, когда будущий финансист и стоик по дороге в школу купил и тут же перепродал ящик мыла, доложил об этом отцу и получил поощрительный отзыв.

Каким должно быть экономическое воспитание в семье – с ролевой игрой или имитационной, с участием кукол и плюшевых мишек? А может оно начинается с включением ребенка в практическую деятельность? Девочка, которая сейчас уже прабабушка, в 7 лет пришивавшая пуговицы в ателье у своей тети по 10 копеек за

штуку, не стала предпринимателем, но она преподаватель и теперь передает методы трудового воспитания студентам, будущим учителям.

Другое дело – ее внучка, которая за 500 рублей (дело было накануне деноминации денег, избавившей нас от лишних трех нулей на купюрах) «рыла» носом грядки, зарабатывая себе возможность поиграть в компьютерном клубе в «стрелялки». Закончив с прополкой, она обратилась с просьбой продолжить заработки. Ей было предложено подвязывать помидоры на шпалеру по полтора рубля за крючок. Она попробовала, поняла, что цена низковата для такой работы и отказалась. Бабушка похвалила за такой расчет и денежную оценку эффективности работы. Настаивать на другом не стала.

Отложился ли этот факт, как и многие другие в их «коммерческой» дружбе? Девочка выросла и научилась не только принимать правильные решения, но и самостоятельно выбирать себе поле активной деятельности. Взглянув по своему на шоу-бизнес и взвесив свои способности, она решила петь на сцене. И запела. Как потом оказалось, она самостоятельно организовала себе платные занятия в консерватории, где ей «поставили» голос. Стала писать сама себе песни, начав с репа и переключившись очень скоро на регги. Добившись всеобщего признания сверстников, а затем и их младших последователей, стала зачинателем моды на редкую молодежную субкультуру. Ей до сих пор подражают, и в метро можно видеть как будто ее двойников по одежде и прическам. Для начала она изучила музыку Боба Марли, ямайского гитариста, а затем культуру растаманов. В университете на факультете журналистики, где она училась, преподаватели проявили большой интерес к незнакомой культуре и, когда она писала дипломную работу, не они ее консультировали, а она их.

Заработав первые деньги пением, она вложила их в другой бизнес, где стала пропагандировать вегетарианство, йогу (в Индии она участвовала в фестивале йогов, который бывает раз в 12 лет, потом возила туда группу своих учеников). По делам своего нового бизнеса часто бывает в Париже...

Экономическая игра, начавшаяся на бабушкиной грядке, успешно продолжается («работаю, как лошадь, но интересно!»).

Описанная выше практика показывает, что никакой стихии в воспитательном процессе нет, даже если в роли воспитателя часто выступает сам воспитуемый.

Где же брать экономические игры для использования в семейном воспитании? Какие нужны игры? Кому какая игра способна принести наибольшую пользу?

...Даниилу три года от роду. Он родился недоношенным, выпаривали в «инкубаторе». Не говорит. Сообразительный, быстрый, как метеор, подбегает к ноутбуку и требует открыть – выдувает воздух через губы и «говорит»: пфу-пфу! Чтобы стимулировать развитие речи («мама» и «папа» все же произносит), ему купили следующую игру. На стенку вешается «хитрый» плакат с картинками и буквами. На первой нарисован арбуз, под ним крупная надпись и, оказывается, есть кнопочка... Ему говорят, Дания, скажи «арбуз»... Дания нажимает кнопку, и из динамика разносится звук «а-а». Что тут сказать? Думается, что так он долго не научится говорить, пока за него это делает «техника». Усилия, которые требуются от ребенка, переключаются на прибор. Очень вредный в этом плане прибор. Конечно, не он виноват, а родители, которые так понимают свою заботу о ребенке.

Где же взять хорошую игру? Гораздо более действенным является любая попытка родителей самим нарисовать ее, при обязательном участии ребенка. Сам процесс появления новой игры на его глазах, принесет ему огромную пользу в жизни, как и любые поделки из бумаги, оригами, пазлы, кораблики и прочее. Родительское участие, коллективное творчество с другими детьми – такова логистика образования, заключающая в себе всю страсть родительской заботы!

Мы не сразу пришли к мысли, что началом образования является не школа, не детский сад, а те минуты, когда мать не дает себе уснуть, чутко реагируя на любое движение новорожденного ребенка, его дыхание, малейшее беспокойство. Из беспомощного комочка растет человек... Моделью этого процесса можно считать перевернутую пирамиду, когда на крошечной вершинке балансирует вся сложная конструкция его организма. Мудрость матери, ее величайшее искусство, заключается в поддержании устойчивости этой фигуры. Когда начинается складываться родительская мудрость?

Девочка играет в куклы – растет будущая мать. Кукла еще не ребенок, но она объект ее будущего отношения к ребенку. А ведь он еще не зачат! Не пора ли говорить о необходимости перинатального воспитания? Нет у воспитания границ ни во времени, ни в пространстве! Какая умная игра для родителей, которые играют живыми «куколками»!

В жизни семьи есть много разных ситуаций, анализ которых требует выводов. Интересные аналогии вызывают нетрадиционные игры детей... Прибегает с улицы дочка, вся в слезах, безутешно рыдает: дай, мама, какую-нибудь тряпочку или цветочек,

мы хороним голубя! Через некоторое время прибегает вся веселая, раскрасневшаяся, счастливая...

– Ну, похоронили?

– Да нет, пришли мальчишки, все разбросали, голубю оторвали голову и выбросили...

– А вы?

– А на что он нам теперь, безголовый-то!

Надо ли из каждой ситуации устраивать сеанс нравоучений? Реакция, конечно, должна последовать, но какая именно – это решает каждая семья по-своему. Хорошо, когда в семье есть традиции, в том числе и игровые, развлекательные. В старые времена играли в лото, эта игра тренировала внимание. Форма реакции на случайно выпадающие числа – воспроизводство культуры коммуникаций. Шахматы формируют извилины и тренируют волю. Шашки учат культуре эмоций. «Монополия» учит стойчески переносить временный проигрыш. Самостоятельное изучение ребенком детских энциклопедий в картинках будит исследовательские задатки. Все это – воспитательное оружие семьи.

Но вот мальчик, Валентин, родной сын своего отца, который был отчимом для старших детей, получая новую игрушку, тут же начинал «исследовать» ее, отрывая у машинок колеса, у кукол отрезая головы. Мать, грузная домохозяйка, очевидно, не обращала на это внимания, отец был занят на тяжелой работе (в 52 года умер, надорвавшись). А что же Валя? Звоню его старшей сестре. Оказывается, вырос добрым. Поступил на работу туда же, в пескоструйку, к отцу. И так же заболел и умер в 52 года. У него перед глазами не было другого примера, кроме отца, и он повторил его судьбу – типичная ролевая игра...

Игры в семье с одним ребенком имеют большой недостаток в том, что ребенок вступает в отношение с любящими родителями, не имея конкурентов, претендующих на их любовь. Дети из такой семьи, попадая затем в коллектив в детском саду, в школе плохо переносят грубость, обидчивы, потому что до того не встречались с проявлениями негативного отношения к себе. Они бывают подвержены влиянию других людей, очень страдают от детской агрессии, не находят друзей, очень критичны к окружающим. Родители стараются завлечь других детей со двора, чтобы ребенок не страдал от детского одиночества, потому что игры без партнеров не получается. Дети едят конфеты, пьют чай, а на улице смеются над одиночкой. Другое дело – командная игра. Здесь проявляется коллективизм, игровой азарт, эмоции коллектива переживаются личностью.

И взрослые, и дети любят новые игры, поэтому общество нуждается в их разработке. Какие же игры надо считать экономическими? В первую очередь это те, которые служат экономическому воспитанию. Их черпают прямо из жизни. Во-вторых, это игры, которые способствуют эффективности решения семейных проблем. Это, конечно, денежный дефицит как проявление общего экономического закона ограниченности ресурсов, которые ограничены, естественно, относительно растущих потребностей. Однако бывают и нетипичные случаи. Ваня был извлечен на свет, когда мать уже не проявляла признаков жизни. Вскармливался искусственно, поэтому даже для получения глотка молока ему не приходилось прилагать усилий. Потребности его были обусловлены генами многочисленных талантов родителей, но вот о средствах удовлетворения их у него не было никакого понятия, ведь дедушка с бабушкой были слишком заняты лечением многочисленных проявлений отсутствия его иммунитета. Сейчас ему более 23 лет. Ищет себя. Все, что ему предлагают, ниже его запросов. Между потребностями и ресурсами огромная пропасть, которую он не может преодолеть.

Исследователи творчества А. С. Макаренко упрощают его концепцию воспитания, сводя ее к проблематике использования игровых приемов в частных методиках обучения в предметах, как справедливо замечает доцент Е. Ю. Илалтдинова из Нижегородского государственного педагогического университета. В своей статье она отмечает, что в трудах исследователей наследия Макаренко отражается дисбаланс между формой и содержанием дидактики, потому что они не сумели поднять массовую педагогику до уровня практико-ориентированной высоты педагогики А. С. Макаренко [3]. Таким образом, данные исследователи рассматривают игру с точки зрения формы – внешней стороны педагогического процесса.

В действительности игра является не вспомогательным, а главным средством воспитания детей, особенно маленьких. Игры так разнообразны по содержанию и по используемой атрибутике, что использование их заслужило появления нового термина – «игрофикация» воспитания. Это не возможность игр на свежем воздухе или настольные развлечения.

Представляется, что игрофикация – это умно смоделированный ролевой или имитирующий процесс, где воспитуемый выполняет свои роли в результате распределения обязанностей в семье, в коллективе и принимает решения в условиях, в которые их поставили взрослые. Самое главное в их

семейной игре – это их место, в котором они взрослеют, а родители (воспитатели) – не наблюдатели, а организаторы этих условий. Подводя их к тем или иным решениям, родители становятся режиссерами и постановщиками воспитательного процесса, построенного на принципах уважения к ребенку.

Только в таких условиях экономическое воспитание формирует личности будущих предпринимателей, инноваторов своего дела. Характер ребенка складывается только в условиях свободы выбора, когда ему не хотят ни запретить, ни разрешить, а лишь выражают одобрение или не одобрение. Не случайно в западной современной экономической теории есть понятие «нащупывание», который применяется, если речь идет о назначении цены, определении масштабов производства, размеров продаж и издержек производства. Предельные величины при этом рассматриваются не те, за рамки которых нельзя выходить, как это всегда было в административно-командной системе СССР. Предельные – значит, дополнительные, которые надо определять самому хозяину, производителю.

В упомянутом примере в начале данной статьи о том, что ребенок, пробуя свой трудом заработать на прополке грядки, первое задание выполнил, а от второго с предельными (дополнительными) издержками отказался, потому что дополнительные издержки не обернулись равной дополнительной выгодой. До того, что в экономической теории называют равновесием фирмы, ребенок дошел своим умом, потому что во-первых, он приобрел опыт на первой грядке, а во-вторых, он имел свободу выбора.

Его не заставили идти против воли, не сменили условия (цену). Это наглядный урок экономики, пройденный ребенком самостоятельно. Именно такая форма добычи знаний сейчас ставится перед студентами в высшем образовании. Не случайно последующая жизнь этого ребенка, хотя в 4 года она потеряла мать, потом выдержала заданный в раннем детстве тон самостоятельности. В итоге у нее сейчас, опытной бизнес-леди вокруг годовалого сына хлопчут няня, домработница, врачи, купленные страховкой, но! Экономическим воспитанием сына она занимается сама. Если бы ее видела мать!

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2010.
2. Евсеев В. О. Деловые игры по формированию экономических компетенций : учебное пособие. М.: ИНФРА, 2014.
3. Илалтдинова Е. Ю. Игра в воспитательном пространстве детско-взрослого сообщества // Народное образование. 2014. № 6.
4. Москалева Н. Н. Формирование компетенций детей дошкольного возраста в процессе экономического воспитания в семье // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 158–161.

Одним из первых шагов последней была также подготовка к жизни в игровой семейной деятельности. Однажды ее застали перед зеркалом разговаривающей с самой собой, кланяясь своему изображению. На вопрос, что она делает, Аня ответила: когда буду знаменитой фигуристкой, надо же уметь поклониться зрителям... Что это было – игра? Проект развития?

В детях уже заложено стремление к самостоятельности, и надо быть очень искусным, чтобы поддержать это стремление, а это тоже игра – ролевая – быть воспитателем, значительно более сложная, чем у ребенка. Семейное воспитание – подготовка ребенка к самостоятельной жизни – содержит все функции игры: информационно-познавательную, организационно-управленческую, эмоционально-воспитательную.

Все это требует повышенного уровня психолого-педагогической и экономической компетентности, которую общество должно формировать у обучающегося в образовательной организации. На любом уровне образования, от дошкольного до высшего, нужно готовить человека к главному экзамену – готовности стать в будущем хорошим воспитателем своих детей.

В качестве вывода и определения понятия игровой семейной деятельности следует отметить, что это далеко не только организация отдельных игровых по форме средств, это весь воспитательный процесс в целом, когда ребенок находит свое место в семье, свою роль, понятную для него, где он самостоятельно принимает решения. Процесс воспитания – это игра взрослых и детей. Родитель – Пигмалион, скульптор, изваявший и полюбивший свою Галатею, лепит свое детище его же руками, умом, его желаниями и стремлениями. Это лоцман в море жизни, это тренер с невидимым секундомером в руках...

Став взрослой, понимая смысл этой увлекательной и сложной игры, мое детище сказало: «А знаешь, ты меня правильно воспитала», – посмотрела благодарными глазами, как на образец, с гордостью, – ты – это же я в будущем, и этот прогноз мне нравится!» Каждый день взросления – это игра превращения сегодняшнего в будущее.

ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕТСКИЙ ОТДЫХ

УДК 371.8
ББК 4420.058.58

ГСНТИ 14.27.05

Код ВАК 13.00.05

Доценко Ирина Георгиевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: irdo@yandex.ru.

ВИДЫ РУКОВОДСТВА ИНФОРМАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: организации отдыха и оздоровления детей; неформальное образование; управление; социально-педагогическая деятельность.

АННОТАЦИЯ. Управленцами в детском оздоровительном лагере являются не только начальник и его заместители, но и все педагоги – руководители детских групп. Для лучшего понимания процессов неформального образования автор обращается к литературным примерам. Это позволяет обозначить типы неформального образования: спонтанное, направляемое и проектируемое. Каждый тип может осуществляться в организациях отдыха и оздоровления детей при соответствующем управлении.

Dotsenko Irina Georgiyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Vocational Pedagogy, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

TYPES OF MANAGEMENT OF INFORMAL EDUCATION IN CHILDREN'S RECREATION AND HEALTH PROMOTION ORGANIZATIONS

KEY WORDS: children's recreation and health promotion organizations; informal education; management; socio-pedagogical activity.

ABSTRACT. The article describes the process of management of children's summer recreation camp: not only is the director of the camp, but all the educators regarded as managers of children's groups. For better understanding of the process of informal education, the author of the article turns to literary examples. This allows the author to identify the types of informal education: spontaneous, directed and designed. Each type of education can be realized in children's recreation and health promotion organizations by means of appropriate management.

Существующие сегодня организации отдыха и оздоровления детей зачастую функционируют только как индустрия праздника и заботы о здоровье. Недовольство детей и их родителей такой ситуацией подвигло Правительство РФ поручить Агентству стратегических инициатив разработку Модельной программы по развитию системы отдыха и оздоровления детей в субъектах РФ, призванной, в частности, усилить образовательный компонент детского отдыха. Реализация программы в пилотных регионах страны с 2013 года демонстрирует, что решаемые вопросы носят, в основном, экономический и юридический характер. В педагогическом же аспекте генерируется спрос на научные исследования. В Модельной программе введено понятие «образовательный отдых», однако первичные результаты работы по программе демонстрируют отсутствие единого понимания образовательного отдыха, требований к его организации и квалификации кадров, как управленческих, так и педагогических.

Полагаем, что образовательный отдых может быть обеспечен разными средствами.

Формальное – стандартизированное – образование, в детском лагере продолжает или дополняет школьный учебный процесс; неформальное образование, допускающее добровольный выбор, но предполагающее наличие планов и фиксированное время, разворачивается в кружках, секциях и студиях. В организациях отдыха и оздоровления детей есть и специфическое, в большей мере присущее организациям именно такого типа, образование – неформальное, которое происходит повсеместно: и во время исследовательских проектов, стартовавших в школе, и при обсуждениях в кружках и секциях, и помимо проектов, кружков и секций.

Детерминирует неформальное образование социально-педагогическая деятельность. Свободному образовательному процессу способствуют взаимодействия по поводу решения проблем, побуждение к творчеству, и – как частный случай – к нормотворчеству, постановка перед личностью значимых, порой неожиданных задач, поддержка индивидуального развития.

Существует множество профильных детских лагерей, образовательные про-

граммы которых аналогичны программам организаций дополнительного образования. Многофункциональные – лагеря отдыха и оздоровления – могут стать образовательными за счет активизации в них неформального образования, что будет являться особенностью педагогики детского лагеря.

В современном понимании образования подчеркивается две стороны – общение каждого человека к культуре общества и развитие индивидуальных возможностей личности. Если формальное образование движется к достижению этих целей системно и целенаправленно в определенное для учебных занятий время, то время и место неформального образования ничем не ограничены: самообразование, непосредственное и сетевое взаимодействие, путешествия и пр. При этом неформальное образование может быть как спонтанным, так и направляемым, и проектируемым.

Для того, чтобы лучше увидеть нюансы различных (по степени внешнего влияния) видов неформального образования, мы обратились к художественным текстам. Литературные примеры позволят нам сформулировать сущностные признаки неформального образования. Образовательные моменты в приведенных пассажах мы выделяем подчеркиванием.

Пример 1

Э. Гаскелл в романе «Жены и дочери» (1856) описывает общение лорда Холлингфорда и мистера Гибсона. Научные достижения лорда настолько внушительны, что «обеспечили ему репутацию в европейской республике ученых мужей». Мистер Гибсон – врач, который пользовал жителей Холлингфорда, включая семью лорда. Когда лорд Холлингфорд поселился в своем замке, мистер Гибсон стал с радостью принимать приглашения туда на званые обеды:

«Мистер Гибсон там теперь действительно слышал и узнавал о многом, что представляло для него подлинный интерес, что давало новое направление его чтению. Время от времени он встречался с ведущими представителями научного мира – странного вида простодушными людьми, с чрезвычайной серьезностью относящимися к своему особому предмету изучения и почти ни слова не способными сказать о каком-либо ином. Он ощутил в себе склонность ценить и понимать таких людей и при этом чувствовал, что они в свою очередь ценят его одобрение, искренне и умно проявляемое. Вскоре он даже начал посылать собственные статьи в наиболее научно ориентированные из медицинских журналов и таким образом – отчасти получая, отчасти предлагая научные сведения и точные наблюдения – ощутил прилив новых сил и

энергии. Общение между лордом Холлингфордом и доктором не было частым: один был слишком молчалив и застенчив, другой – слишком занят, чтобы искать общества друг друга с постоянством. Но оба получали истинное удовольствие от общения друг с другом. Каждый мог полагаться на уважение и симпатию другого с уверенностью, неведомой многим из тех, кто называет себя друзьями, и это было источником удовольствия для обоих – для мистера Гибсона, конечно, в большей степени, поскольку его культурное и образованное окружение было гораздо малочисленнее» [1. С. 46–47].

Данный пример показателен для понимания непредсказуемости появления образовательных установок, встреча с интересным собеседником может не только углубить информацию, но и пробудить стремление человека к дальнейшим поискам, и дать эмоциональное удовлетворение от возможности поделиться результатами этих поисков.

Пример 2

Фрагмент романа американского писателя-битника Дж. Керуака «Биг-Сур» (1952) тоже демонстрирует спонтанное неформальное образование. Радикальный художественный эксперимент автора позволяет ему увести своего героя от социума, показать его экзистенциальную, не признающую стандартов самобытность. Тем не менее, герой романа решает свои вопросы, делает свои наблюдения, открывает свой мир, путешествуя и странствуя:

«Кроме того я предпринимаю долгие познавательные прогулки вглубь каньона, прохожу несколько миль по грунтовой дороге ведущей к разрозненным фермам и лесным хозяйствам – Выхожу в широкие печальные тихие долины где встречаются 150-футовые секвойи и на верхушке иногда сидит какая-нибудь птичка – Балансирует там озирая туман и великанские деревья – Замечаешь вдалеке на скале одинокий цветок, или нарост на стволе напоминающий маску Зевса, или безмозгленьких божьих созданий мечущихся в лужице родника (вертячек), или табличку на заброшенном заборе: «М. П. Ходли. Хода нет», или заросли папоротника во влажной тени секвойи, и думаешь: «Далеко же отсюда до битников» – Заворачиваешь к дому, а там по тропе мимо хижин к морю, где в тысяче футов под мостом топчется мул <...>. Наконец я даже выясняю, где он спит в священной рощице на сонной вересковой поляне <...>. Много странного и чудесного, ну ровно из музея Рипли, например: гигантское дерево свалилось поперек ручья лет может 500 назад, образовав нечто вроде

мостика, другой конец ствола тонет теперь в десятифутовом слое ила и высохшей листвы и, удивительное дело из середины его над водой торчит другое дерево, то ли выросло там, то ли воткнуто Божьей десницей, никак не пойму, стою и гляжу яростно сжевывая арахис горстями будто школьник ...» [2. С. 29].

Приведенные примеры 1 и 2 показывают информальное образование, вызванное внутренним стремлением личности со сформированными познавательными потребностями. Люди готовы к спонтанному получению новых сведений и новых впечатлений, более того, новый опыт приносит им удовлетворение, радость. Мы сознательно берем очень разных героев: между произведениями, где они фигурируют, более ста лет. Мистер Гибсон – врач, с научным складом ума, герой Керуака, как и автор, – писатель–битник, ведущий соответствующий этому направлению образ жизни. И, если постоянным образованием первого движет четко выраженный профессиональный интерес, выходящий за рамки рабочего времени, то познавательная активность второго связана с творческой натурой.

Пример 3

Еще один эпизод из романа Э. Гаскелл, заинтересовавший нас в связи с «педагогическим» решением психологически сложной ситуации. Главная героиня романа Молли страдает из-за предстоящей свадьбы ее отца. Ей пытается помочь отвлечься от проблем Роджерс, молодой эсквайр, который относится к Молли не как к возлюбленной, но как другу, высоко оценивая ее интерес к учебе, способности к саморазвитию:

«Роджерс постарался облегчить страдание Молли в своей собственной, весьма характерной манере. В тот вечер он установил и наладил свой микроскоп, разложил на маленьком столике сокровища, собранные им в утренних блужданиях, а затем пригласил мать прийти полюбоваться на них. Конечно, пришла и Молли, как им и было задумано. Он постарался заинтересовать ее своими занятиями, лелея и поощряя ее первый слабый проблеск любопытства, заботливо возвращая его до стремления получить более подробные сведения. Затем он достал книги на нужную тему и перевел их несколько напыщенный и профессионально специализированный язык в обычную повседневную речь» [1. С. 145]. «Он старался увести ее от мрачных мыслей к иным интересам, далеким от личных невзгод, и вполне естественно, что ими стали его собственные профессиональные интересы. Она чувствовала, что он помогает ей – почему и как, она не знала, но всякий раз после разговора с ним ей казалось, что она

нашла путь к доброте и покою, которые ее уже не покинут» [1. С. 165].

Э. Гаскелл прекрасно описывает эффект от педагогической поддержки. Взаимодействие героев литературного произведения можно рассмотреть и как метод защитного воспитания В. А. Сухомлинского – «стать подопечному другом» [3. С. 30], идти от своего интереса, вовлекая в него воспитанника. В нашем контексте образовательные ситуации третьего примера мы назвали «направляемым информальным образованием». В этом примере четко прослеживается бинарность социально-педагогической деятельности и информального образования. Кроме того, видна тонкая грань между социально-педагогическим эффектом («заботливо возвращая первый проблеск любопытства») и эффектом от помощи – «социальной работы» («нашла путь к доброте и покою»).

Направляемое информальное образование – результат непосредственного взаимодействия педагога (причем в данном случае педагога непрофессионального, скорее тьютора) и воспитанника, следствие социально-педагогической деятельности подерживающего типа.

Но в современном мире образовательные возможности проектируются. И. Иллич говорит о необходимости проектирования информального образования: «Спонтанное образование не может уже возвратиться к формам, которые принимало учение в деревне или средневековом городе. Традиционалистское общество было, скорее, набором концентрических кругов смысловых структур, а современный человек должен понять, как найти смысл в многочисленных структурах, с которыми он соприкасается <...> Современное общество – результат сознательного проектирования, так что и образовательные возможности должны быть разработаны сознательно» [4. С. 45].

Проектирование информального образования – это управленческая функция, поскольку требует изменения многих внешних условий, координации.

Пример 4

Следующий эпизод из романа «Жены и дочери» Э. Гаскелл демонстрирует организацию врачом–наставником разговора за столом в качестве «педагогического» ответа на «дурные манеры учеников».

«Мистер Гибсон ощущал некоторое внутреннее неудобство когда, после того как со стола убрали скатерть, два неуклюжих юнца вскакивали с радостной поспешностью, кивали ему, что долженствовало означать поклон, сшибались в дверях, пытались как можно скорее выскочить из столовой, и потом было слышно, как они, топоча,

несутся по коридору к приемной, давясь сдерживаемым смехом» [1. С. 39].

Действия мистера Гибсона – проектирование образовательной ситуации. Мистер Гибсон, нанимая гувернантку, дает ей следующую установку:

«Мисс Эйр, Вы должны подавать хороший чай молодым людям, заботиться о том, чтобы они вставали из-за стола сытыми, и – постарайтесь сделать так, чтобы они разговаривали... не то, чтобы разумно – этого от них ни Вам и никому другому не добиться, но чтобы они говорили, не спотыкаясь в словах и не хихикая». Мисс Эйр выполнила указания. «Она заваривала крепкий чай, щедро наполняла тарелки молодых людей, <...> находила способ разговорить их всякий раз, как хозяина не было дома, беседуя с ними на обыденные темы в своей приятной непритязательной манере» [1. С. 41].

Последний пример, близкий проблемам современных детских лагерей, доказывает необходимость проектируемого образования в каникулярных объединениях.

Нельзя не признать, что «управление информальным образованием» – выражение парадоксальное, по сути, оксюморон. В идеальном варианте у детей-школьников – основном контингенте летнего лагеря – сформирована учебная деятельность. Вместе с учебной деятельностью усиливается стремление к познанию и, конечно же, это стремление реализуется и вне рамок школы. В реальности дело обстоит иначе, что описал еще Дж. Дьюи:

«Любознательность поднимается над органической и социальной сферой и становится интеллектуальной на той ступени, когда превращается в интерес к проблемам, вызванным наблюдением вещей и накоплением материала. Когда вопрос не разрешается тем, что спрашивают другого, когда ребенок продолжает держать его в уме и ловит все, что может помочь ответить на него, то любознательность становится положительной интеллектуальной силой. <...> Если зарождающиеся силы не будут в должный момент использованы и развиты, они могут исчезнуть, умереть или прийти в упадок. <...> Одни теряют их по безразличию и беззаботности; другие – по пустому легкомыслию; многие избегают этих зол только для того, чтобы впасть в неподвижный догматизм, настолько же пагубный для духа удивления. Иные настолько захвачены рутиной, что недоступны новым фактам и проблемам. Некоторые сохраняют любознательность только по отношению к тому, что касается их личного благополучия или избранной карьеры. У многих любопытство ограничивается интересом к местным сплетням и судьбе соседей; действительно,

это настолько обычно, что первой ассоциацией при слове любопытство является нескромное вмешательство в чужие дела». Великий педагог не ограничивается перечислением проблем, возникающих в развитии образовательных потребностей, он дает рекомендации, которые позволят предотвратить проблемы:

«По отношению к любопытству учитель должен обыкновенно больше учиться, чем учить. Он редко может претендовать на то, чтобы возжечь, или даже усилить его. Его цель – скорее поддерживать священную искру удивления и раздувать пламя, которое уже тлеет» [5. С. 38–40].

Мы применяем рекомендации Дж. Дьюи к управлению организациями отдыха и оздоровления детей, дополняя их и приводя в соответствие с современными педагогическими возможностями. В данном случае следует найти механизмы «раздувания пламени» детского любопытства в ООД.

1. *Рассчитывать на нагрузку, чтобы не было «излишнего напряжения».*

Сегодня подобную установку можно было бы сформулировать иначе: работать в зоне ближайшего развития ребенка. Обратимся еще раз к литературному примеру, к ситуации из книги Э. Гаскелл.

Пример 5

Двенадцатилетней девочкой Молли оказалась гостьей в богатом доме и гуляет по паркам и оранжереям в сопровождении взрослых. «Оранжереи занимали Молли куда меньше, чем цветы на открытом воздухе, но у леди Агнесс был более научный склад ума, и она так долго и подробно повествовала о том, как редко встречается это растение или каких методов культивации требует то растение, что Молли почувствовала сначала сильную усталость, а потом и дурноту» [1. С. 17].

В детском оздоровительном лагере педагоги создают условия для проявления и удовлетворения любопытства детей, но при этом учитывают, что для городских детей, попавших на природу, здесь достаточно много ситуаций, естественным образом привлекающих их внимание. Чтобы не переусердствовать с педагогическими установками, нужно в большей мере, чем в других образовательных организациях, идти от желаний детей. Воспользуемся социологическим термином, важно создать «сбалансированный образ жизни» (Э. Тоффлер [6. С. 611]).

В детском лагере педагоги – единственные авторитетные взрослые для ребенка. Они берут на себя ответственность и за безопасность, и за здоровье, и за общение, и за образование. Параметры «сбалансированности» – одна из тем проектирования смены. Мы подчеркиваем, что проектиро-

вание – коллективный процесс всех педагогов, работающих на смене. Поэтому количе-

ство «веток» на предлагаемой схеме может быть разным (Рис.1).

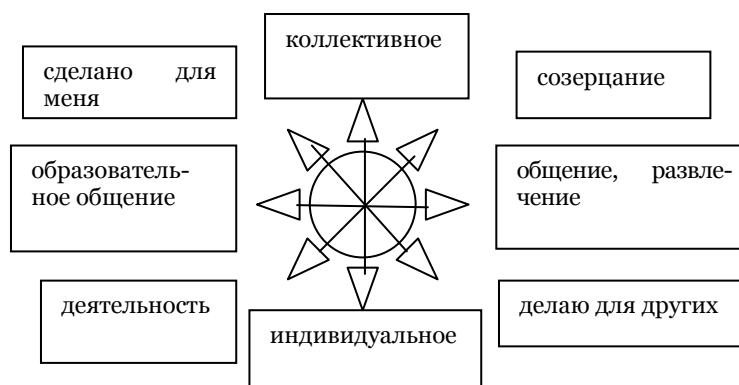


Рисунок 1. Параметры «сбалансированного» образа жизни ребенка/подростка в ДОЛ

Оценкой сбалансированного образа жизни будет удовлетворенность ребенка/подростка жизнью в лагере, если показатели – не просто «нравится/ не нравится», «весело – скучно» и т.п., а следующие: «что нравится», «чему научился», «чем заинтересовался», «что удивило и что обрадовало».

2. Нет – рутине.

Р. Л. Солсо определяет творчество как «когнитивную деятельность, которая ведет к новому или необычному видению проблемы или ситуации» [7. С. 475], и приводит в пример многих знаменитых людей, которые имели возможность даже в раннем детстве развивать идеи, приобретать знания и пробовать развивать мысли в конкретном направлении. Конечно, не только это определяет судьбы творческой личности, но нельзя не использовать в летнем лагере потенциал большого количества образованных, склонных к созданию нового педагогов, которые увлекут своими идеями или поддержат идеи детей, приехавших на смену.

На творчество в организациях отдыха и оздоровления детей, помимо коллективной творческой деятельности и индивидуального творчества в кружках, может работать сама атмосфера лагеря:

- предметом мозгового штурма может быть организация любого события;
- методики «Одиссея разума», «Образ и мысль», «Свободное творчество» могут наполнить жизнь ребенка в отряде или любой другой структуре;
- собственно структурирование сообществ – организационный дизайн – тоже расширяет возможности для творчества;
- каждая смена в лагере встречает новых детей, часто меняется и педагогический

коллектив. Установка руководителей на то, что каждая смена – разная, и ее проведение зависит не от плана, который написали взрослые, а от того, насколько свои возможности реализуют дети, задает настрой на творчество.

3. Самостоятельность детей в принятии решений и их участие в выработке норм жизни работает на предотвращение догмы.

Для реализации данной установки используются дискуссии, экзистенциальные техники, службы примирения – все, что неоднозначно, но вращается в культурном фоне. Хорошую службу могут сослужить свободное творчество, хеппенинги и сейшены и др.

Против бесцельных упражнений и ничтожных вещей работает насыщенность среды культурными предложениями, из которых дети могут выбирать при содействии взрослых. Бесполезность массовых мероприятий для других целей, кроме развлекательных, в таком случае становится очевидной.

Чтобы любопытство детей «не ограничивалось интересом к местным сплетням» – а в условиях интенсивного общения детей такое, увы, часто встречается – у них должны быть интересы/ хобби, то, что позволяет не только занять свое свободное время, но и обмениваться информацией/ опытом/ проблемами и их решениями с другими.

Еще несколько десятилетий назад можно было рассматривать педагогов как трансляторов культуры объединения. Они единственные взрослые, которые находятся рядом с детьми в каникулярных объединениях, поэтому их влияние на детей чрезвычайно велико. Особенности такого влияния (взрослых на молодое поколение) описывал

Джон Стюарт Милль в своей концепция образования, основной чертой которой является культура, которую каждое поколение целенаправленно передает тем, кто должен быть его приемниками. Внешние влияния, воздействующие на кругозор и характер молодых людей, слишком многочисленны, чтобы четко их установить, но верно по отношению почти ко всем из них, что взрослые, а не молодые члены общества за эти влияния ответственны. Образ действия прессы, качество кино, содержание радио и телевизионных передач, организация спорта, рекламы, увеселительных мероприятий – фактически вся полнота человеческой активности – в руках взрослых людей, а стандарты и ценности, подаваемый ими пример – потенциальная сила формирования характера молодого поколения. Они, как многие молодые люди называют взрослое общество, усугубляют образец, которому предлагается подражать. Многие зависят так же от

пристрастия тех, с кем молодежь находится в ежедневном контакте – родители, мастера, соседи: последние выбирают свои газеты, фильмы и интересы на зрелых основаниях, а молодые, которые с ними контактируют, «схватывают» их особый вид культуры. Важно заметить, что ответственность взрослых, личная и коллективная: что каждый из нас ценит, и как мы себя ведем, – глубоко воздействует на молодое поколение [8. С 225].

Создать культурную среду в современном детском лагере сложнее – социологи констатируют обратную социализацию: поколение, растущее в компьютерную эпоху, не следует за интересами взрослых. Поэтому управлять процессами информального образования в детском обществе можно лишь с опорой на интересы детского общества и на современные технологии управления, дающие возможность распределенного лидерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаскелл Э. Жены и дочери : роман / пер. с англ. И. Проценко, А. Глебовской. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.
2. Керуак Дж. Биг-Сур : роман / пер. А. Герасимовой, Е. Калявиной. СПб. : Азбука-Аттикус, 2013.
3. Сухомлинский В. А. Как любить детей. М. : издательский дом Ш. Амонашвили, 1997.
4. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет). М. : Просвещение, 2006.
5. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М. : Совершенство, 1997.
6. Тоффлер Э. Третья волна. М. : АСТ, 2010.
7. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / пер. с англ. М. : Тривола; М. : Либерия, 2002.
8. Rose R., Erickson K. Management Items in Educational Administration. Eugen: Ored. Sch. StudyCouncil, 1974.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор А. А. Симонова.

УДК 378.18
ББК 4448.043

ГСНТИ 14.27.21

Код ВАК 13.00.05

Игонина Екатерина Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: ig_ekaterina@mail.ru.

Байбатырова Элеонора Павловна,

старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: eleon-bai@mail.ru.

ВОЗМОЖНОСТИ ЗАГОРОДНОГО ЛАГЕРЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иностранные студенты; адаптация иностранных студентов; лагерь; адаптивный сбор в загородном лагере; технология погружения.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются возможности адаптивного сбора в условиях загородного лагеря в контексте решения проблемы адаптации иностранных студентов российских высших учебных заведений в новой для них среде.

Igonina Ekaterina Vyacheslavovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Vocational Pedagogy, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Baibatyrova Eleonora Pavlovna,

Senior Lecturer of Department of Vocational Pedagogy, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

POSSIBILITIES OF OUT-OF-TOWN CAMP GATHERINGS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF THE PROCESS OF ADAPTATION OF FOREIGN FIRST-YEAR STUDENTS

KEY WORDS: foreign students; adaptation of foreign students; camp; adaptive gatherings in an out-of-town camp; technology of «immersion».

ABSTRACT. The article describes the perspectives of adaptive gatherings which are organized in out-of-town camps for a solution of the problem of adaptation of foreign students of Russian higher educational institutions to the new environment.

В последние годы представителями от образования широко обсуждаются вопросы, касающиеся международного сотрудничества Российской Федерации на мировом рынке образовательных услуг. За сравнительно небольшой период времени принят целый ряд нормативно-правовых документов, направленных на развитие интернациональных отношений России в образовательной сфере. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу с 1 сентября 2013 года, прописаны ориентиры по содействию развития сотрудничества российских и иностранных образовательных организаций [8]. Среди них – международная академическая мобильность обучающихся, научных и педагогических работников системы образования; расширение возможностей иностранных граждан и лиц без гражданства для получения доступа к образованию; привлечение иностранцев к обучению в российских образовательных организациях и другие.

Создание благоприятных условий для привлечения иностранных студентов в российские образовательные учреждения с целью увеличения доли иностранцев, обучающихся в России, является одной из приоритетных задач Концепции долгосрочного социально-экономического развития Рос-

сийской Федерации на период до 2020 года [4]. Не менее важным признается приглашение квалифицированных иностранных специалистов (в том числе выпускников российских высших учебных заведений и талантливой молодежи из иностранных государств) для обучения и стажировки в России с точки зрения снижения существующего дефицита трудовых ресурсов. Вопросы международного сотрудничества в сфере образования затрагиваются также в утвержденной Президентом Российской Федерации Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года, в которой особое значение придается мерам по содействию образовательной (учебной) миграции и поддержке академической мобильности [3].

Актуальность развития интернациональных отношений на уровне отдельных образовательных организаций, на наш взгляд, также необходимо оценивать как достаточно высокую, что объясняется целым рядом факторов. Одним из таковых является обострение проблемы привлечения иностранцев в отечественные высшие учебные заведения в связи с внесением в показатели эффективности их деятельности такого критерия, как «наличие иностранных студентов». Вместе с тем, по данным 2008 года на долю России приходилось всего 3% от

общего количества обучающихся в мире иностранных граждан, в то время как в США их доля составляла 22%, а в Великобритании – 12%, Германии – 9%, Франции – 8,8%, Австралии – 8,2%, Китае – 5%, Японии – 4,2% [1].

Миграционная привлекательность Российской Федерации по сравнению с остальными государствами, принимающими мигрантов, невысока и распространяется преимущественно на граждан государств – участников Содружества Независимых Государств. В середине 2013 года на территории России в 750 образовательных учреждениях училось около 250 тыс. иностранных студентов из 150 стран, при этом свыше 40 тыс. из них получали высшее образование за счет федерального бюджета страны. Однако в соответствии с планами Министерства образования и науки Российской Федерации доля иностранных студентов, которая на тот период времени составляла 2,3% общего числа, должна в 2015 году увеличиться до 6%, а к 2018 году – до 10% [7].

Привлечение в российские высшие учебные заведения иностранных обучающихся влечет за собой необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса их адаптации к новым условиям жизни, учебной и профессиональной деятельности. Сегодня, когда данный вопрос остается практически без внимания, только единицы из числа поступивших в вуз иностранных студентов получают диплом об его окончании. Однако заметим, что во всех рейтингах производится учет не только количества иностранцев, поступивших в образовательную организацию, но и числа получивших диплом об его окончании. Таким образом, перед российскими вузами, как принимающей стороной, стоит задача оптимизации учебы и всего жизненного пространства студентов-иностранцев – в значительной части от того, насколько успешно они адаптировались в стране пребывания, зависит эффективность их обучения.

Несмотря на то, что современные отечественные образовательные организации не обладают многолетним опытом работы на международном рынке образовательных услуг, у Российской Федерации имеется богатое прошлое, из которого имеет смысл перенять опыт в организации обучения иностранных граждан. При этом особое место в истории обучения и воспитания иностранных студентов в России имеет советский период, где за достаточно короткий отрезок времени количество обучающихся, имеющих статус иностранцев, возросло в несколько раз. В данной статье мы предлагаем рассмотреть проблему адаптации иностранных студентов через возможности

адаптивных сборов в условиях загородного лагеря.

Согласно словарным определениям, лагерь представляет собой организацию, в которой собираются люди для проведения тех или иных мероприятий (например, связанных с отдыхом обучающихся, тренировками спортсменов и т. п.), а также место ее расположения. Г. М. Коджаспирова представляет лагерь как вид учреждения дополнительного образования, реализующего образовательные программы различной направленности с учетом интересов и потребностей личности и семьи, общества и государства (наряду с клубами и центрами, музеями и библиотеками, детскими парками и дворцами культуры, домами детского и юношеского творчества и т. д.) [2]. Отходя от «институционального» определения, А. Я. Котанс характеризует лагерь в качестве творческого объединения детей / подростков и педагогов с целью реализации их желаний и потребностей, а также интересов различных структур и организаций, в том числе общественных и государственных [5].

Несмотря на некоторую разность представленных выше толкований, видно, что отличительной особенностью лагеря как особой организации признается его направленность на осуществление специально разработанных программ. При этом данные программы, будучи не только рекреационными или культурно-развлекательными, но и образовательными по содержанию, могут быть связаны со следующим:

- обогащением опыта трудовой деятельности и формированием основ трудовой культуры (например, лагеря труда и отдыха);

- раскрытием творческих способностей и созданием условий для творческой самореализации (например, лагеря ремесел, лагеря искусств, летние мастер-школы);

- расширением кругозора или повышением уровня мастерства в определенной области (например, плавучие, спортивные, исторические, кинологические и тому подобные лагеря);

- развитием умений и навыков здорового образа жизни и безопасной жизнедеятельности, формированием физической и гигиенической культуры (например, санаторные и оздоровительные лагеря);

- профессиональной ориентацией и помощью в профессиональном самоопределении, получением или совершенствованием знаний, умений и навыков (например, школы-лагеря, интеллект-лагеря, профильные лагеря);

— реализацией остальных направлений воспитательной работы по обогащению опыта жизни и деятельности в природе и социуме (например, правовые, экологические, экономические, патриотические лагеря) и другим.

В некоторых случаях содержание деятельности лагеря может определяться целями патронирующих его организаций или характером проектов, для реализации которых он был создан, но также с учетом их образовательного потенциала. Например, по мнению Ю. Г. Листопадова, среди образовательных лагерей можно выделить, в частности, следующие:

— лагеря отдельных учебных заведений, являющиеся их относительно самостоятельными образовательными подсистемами (например, лагерь школы В. А. Караковского);

— социально-направленные лагеря, имеющие целью осуществление некоторых социально-значимых проектов (например, поисковые лагеря, лагеря инспекторов дорожного движения);

— лагеря общественных объединений, рассматривающих лагерь в качестве важного звена в работе по реализации созданных ими программ (например, скаутские лагеря, коммунарские лагерные сборы, лагеря пионерского и комсомольского актива) [6].

Образовательный характер деятельности названных выше лагерных организаций определяет, в свою очередь, следующую их характеристику: поскольку одной из функций образования является социальная функция (в некоторых источниках ее обозначают также как функцию социализации), постольку образовательная работа лагеря должна заключать в себе адаптивный (от лат. *adapto* – приспособляю) компонент. При этом в части случаев данный компонент может реализовываться имманентно (например, в формировании опыта совместной жизни и деятельности у детей / подростков), а в остальной части – становится ведущим направлением (целью, миссией и т. п.) работы лагеря.

В последние годы все отчетливее обозначается тенденция, когда на фоне усиливающегося многообразия образовательных лагерей появляются такие их варианты, которые ориентированы на реализацию социально-педагогических программ адаптивного содержания. В их числе следует называть, например, следующие программы:

— оказания профориентационной помощи;

— поддержки одаренных детей / подростков;

— активного отдыха для детей / подростков с девиантным поведением;

— адаптации воспитанников и выпускников детских домов (детей-сирот);

— помощи для отстающих в физическом или психическом развитии детей / подростков;

— психолого-педагогической поддержки для выпускников школ и студентов первого курса и другие.

Свое место среди существующих социально-педагогических программ, на наш взгляд, могут и должны занять программы для иностранных студентов, реализуемые в виде адаптивных сборов.

Целью адаптивных сборов в загородном лагере является оказание психолого-педагогической поддержки студентам, которые имеют статус иностранцев, на этапе их адаптации к условиям жизни и деятельности в новой для них стране. Данная поддержка необходима, поскольку адаптация иностранных студентов представляет сложный процесс, включающий в себя множество аспектов: социокультурный, коммуникативный, социально-психологический, физиологический и другие. Все они тесно взаимосвязаны между собой и обусловлены необходимостью в следующем:

— преодоление языкового барьера;

— приспособление организма к новым климатическим условиям;

— привыкание к культурной и религиозной самобытности государства;

— вхождение в мир незнакомых традиций и обычаев, привычек и стереотипов поведения;

— принятие новых норм и правил общественной жизни и деятельности (правовых, экономических и т.д.);

— знакомство с образовательной системой страны и образовательным пространством конкретного учебного заведения;

— подготовка к обучению в группе интернационального характера, в том числе проявлениям негативного отношения к статусу иностранца и т.д.

Существование значительного числа аспектов в процессе адаптации иностранных студентов первого курса может обуславливать различность содержания реализуемых для них адаптивных сборов. По запросу целевой аудитории в загородном лагере могут проводиться адаптивные сборы психологической поддержки, языковые

адаптивные сборы, профильные адаптивные сборы, зависящие от специфики образовательной организации, и другие. Однако каждый из них, на наш взгляд, должен способствовать решению задач не только инкультурационного характера, но и таких, как:

- обеспечение межкультурной социализации студентов;
- организация их межнационального взаимодействия внутри учебного заведения, академического курса или студенческой группы;
- оказание помощи в идентификации студентами себя с культурой и религией, обычаями и традициями, нормами и правилами и тому подобным своего народа;
- выстраивание индивидуальных траекторий личностного и профессионального становления обучающихся с учетом их потребностей в культурном самоопределении.

По результатам участия в адаптивном сборе иностранные студенты должны достигать совместимости с окружающим их языковым, социальным, культурным, образовательным и т. д. пространством, открывая собственное место в нем, для чего в работе загородного лагеря необходимо обязательное участие преподавателей и студентов, не имеющих статуса иностранцев. Педагогический и студенческий коллективы должны стать одной из сторон адаптационного взаимодействия, не только образуя новую для иностранных первокурсников социальную среду, но сами приспособившись к требованиям интернационального общения и деятельности.

Методически образовательную деятельность загородного лагеря в рамках проведения адаптационных сборов для иностранных студентов можно представить в русле реализации технологии «погружения». Данная технология предполагает организацию и осуществление концентрированного во времени и пространстве исследования определенной проблемы с целью обогащения личностного опыта участников при интеграции фронтальной, групповой и индивидуальной форм учебной и воспитательной работы. Технологическая универсальность «погружения» обеспечивается сочетанием большого количества приемов и методов, различающихся целями и задачами, принципами и содержанием, методикой реализации и характером образовательных результатов и т. д. Не претендуя на исчерпывающее описание, среди мероприятий,

проводимых в рамках адаптивного сбора в лагере, назовем следующие:

- мероприятия на сплочение, по налаживанию общения и личностных контактов между студентами (например, дни вопросов и ответов, смотры, турниры и конкурсы, выставки личных достижений, стенная печать, визитки и самопрезентации);
- мероприятия просветительского и информационно-познавательного характера (например, открытые лекции, учебные конференции, тематические вечера, виртуальные экскурсии, предметные занятия и консультации и т. п.) с правовым, языковым, историческим, экономическим, культурологическим и иным содержанием;
- мероприятия по формированию умений и совершенствованию навыков неконфликтного межэтнического взаимодействия и совместной деятельности в различных ситуациях (например, коллективные творческие дела, занятия-имитации, анализы проблемных ситуаций, дебаты и дискуссии, драматизации и т. п.);
- мероприятия психолого-педагогической поддержки студентов, в том числе психолого-педагогическая диагностика, психологические тренинги (например, по формированию этнической толерантности), терапевтические мероприятия, моделирование воспитательных ситуаций, индивидуальное и групповое психологическое консультирование и т. п.;

— мероприятия по организации межкультурного диалога и обмена жизненным опытом, в том числе круглые столы (например, «Путешествуя по миру» или «Географический калейдоскоп»), мастер-классы (например, национальной кухни, народных промыслов и ремесел), кружки и студии (например, национального танца, живописи и прочих искусств) и другие.

Полагаем, что адаптивный сбор для студентов-иностранцев, реализуемый с элементами технологии погружения, может найти свое место в социально-педагогической деятельности загородных лагерей. Данная работа особенно необходима для тех образовательных организаций, где отсутствуют полномасштабные программы адаптации иностранных студентов с целью их подготовки к будущей учебной и профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доля образовательных услуг РФ на мировом рынке снизилась – Минобрнауки // Официальный сайт сетевого издания «РИА Новости». URL: <http://ria.ru/society/20081112/154890202.html>.

2. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М. : Айрис-пресс, 2006. С. 31–33.
3. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года // Официальный сайт компании «Консультант-Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/-cons_doc_LAW_131046/.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями) // Информационно-правовой портал «Гарант». URL: http://base.garant.ru/194365/#block_1000.
5. Котанс А. Я. Профильный оздоровительно-образовательный лагерь как средство профессионального самоопределения учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2003.
6. Листопадов Ю. Г. Систематизация лагерей. // Сайт «Технология альтруизма». URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/28/41>.
7. Россия обучит за счет бюджета в полтора раза больше иностранцев. // Официальный сайт газеты «Известия». URL: <http://izvestia.ru/news/552021#ixzz3RcpRXyZD>.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции от 31 декабря 2014 г.). // Официальный сайт компании «Консультант-Плюс». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=173432>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор А. А. Симонова.

Куренбина Оксана Андреевна,

ассистент кафедры социологии и политологии, факультет социологии, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: oakurenbina@mail.ru.

К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: патриотизм; патриотическое воспитание; подходы к определению патриотизма; педагогическое образование; молодые учителя.

АННОТАЦИЯ. В статье автор рассматривает тенденции современного патриотического воспитания в процессе обучения студентов педагогических вузов, анализирует понятие патриотизма, выделяет подходы к определению понятия патриотизма, пытается выявить негативные влияния современного общества и пути преодоления в сфере образования.

Kurenbina Oksana Andreyevna,

Assistant Lecturer of Department of Sociology and Political Science, Faculty of Sociology, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SOME ASPECTS OF THE PROBLEM OF PATRIOTIC EDUCATION

KEY WORDS: patriotism; patriotic education; approaches to the definition of patriotism; teacher education; young teachers.

ABSTRACT. The author considers the trends of modern patriotic education in the learning process of students of pedagogical universities, analyzes the concept of patriotism, and highlights the approaches to the definition of patriotism, trying to identify the negative impact of modern society and the ways to overcome it in the field of education.

В современном российском обществе одной из актуальных проблем становится проблема патриотического воспитания людей, работающих непосредственно с детьми. Ведь на смену учителей «советской школы» пришло новое поколение учителей и преподавателей. Ни для кого не секрет, что воспитание играет основную роль в становлении личности, и именно воспитание одна из основных задач современной школы. Если несколько лет назад исследователи думали, что высшее образование способно повлиять на развитие гражданской культуры и гражданской ответственности у молодежи [3, с.193], то сегодня этот вопрос даже не стоит на «повестке дня». Педагогические вузы страны берут на себя огромную задачу: подготовить не просто учителя, а личность, готовую брать на себя ответственность за судьбу своей школы, города, района, страны. Без развитого чувства патриотизма это сделать невозможно.

Давайте обратимся к понятию патриотизм. В самом широком понимании – это любовь к Родине, по крайней мере в школах ученикам объясняют это именно так. Но как только мы посмотрим на феномен российского патриотизма через призму научного знания, то увидим как минимум четыре основных подхода к пониманию этого термина:

1. *Чувственный патриотизм.* В его основе лежит *эмоциональное восприятие мира*, в котором живет человек (места которые его окружают, природа, его дом и т. п.). Именно из эмоционального восприятия по-

являются понятия малой и большой Родины. И именно в этом подходе зачастую происходит подмена понятий. Любовь к Родине подменяется любовью к государству, что непосредственно связано с чувством долга, а это уже связь с совершенно другой гранью человеческой жизни (государство и личность). Несмотря на достаточно большую разницу между любовью к малой и большой Родине, их объединяет субъект-объектное отношение и именно в нем измеряются ценностные ориентации человека, группы, общества и т. д. (В. П. Потапов, В. М. Терехов и др.)

2. Второй подход особенно близок для воспитания обывателя. Здесь патриотизм рассматривается с точки зрения общественного феномена (М. Л. Чаусов, А. Н. Вырщикова). Некоего порождения общественного сознания, где четко просматривается инструмент *самоидентификации нации*. Именно второй подход ложится в основу молодежной политики государства и составляет большую часть патриотических программ российских школ. Идея уникальности и неповторимости своего народа заставляет испытывать чувство гордости за свою Родину, порождает желание узнать ее, понять и улучшить. Для такой многонациональной страны, как Россия, сама идея уникальности порождается ее историей и культурой, хотя даже здесь различные политические силы пытаются внести свои дифференциации по средствам идеологий, религий и т. д.

3. В третьем подходе мы можем выде-

лить патриотизм прошлого и будущего. Главным в патриотизме прошлого является исторические события, в основном связанные с военными победами российской армии. В реальности патриотизм прошлого «скатывается» только на отмечание памятных дат, а не на реальное сохранение исторической памяти (более присущ для стран западной Европы). Патриотизм будущего в первую очередь основывается на долгосрочных программах по развитию региона (страны, города и т. д.). Его можно назвать патриотизмом дел.

В этом же подходе стоит выделить еще один вид патриотизма – либеральный патриотизм. Заключается он в красивых лозунгах, а не в реальных делах и заботе о своем государстве. Объединяет эти виды патриотизма одно. В этом подходе мы полностью отрываемся от населения страны и анализируем только действия политической элиты государства и бюрократии (Е. Проккоева, А. С. Муратова, Л. Э. Вланд). Самое интересное, что эти виды патриотизма самые прогнозируемые и регулируемые.

4. Четвертым подходом можно выделить *междисциплинарный подход*. На наш взгляд, он лучше всего сохраняет смысловое пространство самого определения патриотизма. В данном подходе патриотизм выступает как общественная и личная ценность человека (А. Л. Темницкий, Л. Г. Ионина, Н. И. Черныш), а это означает, что мы можем выделить ценностные ориентации как отдельных социальных групп, так и российского общества в целом. Автору кажется очевидным факт, что общество представляет собой самодостаточную социокультурную систему, которая динамична и выделяет вполне понятные принципы: симметрии, взаимобратимости социальных процессов и необратимости эволюции. Именно эти принципы позволяют исследователям охватить всю широту и многообразие российского общества. Только в четвертом подходе мы можем выделить компоненты патриотизма: аффективного, когнитивного и деятельного патриотизма [4].

Все рассмотренные подходы не снимают основной вопрос, на каком подходе основывать патриотическое воспитание студентов педагогических вузов? На первый взгляд ответ очевиден, конечно, на четвертом, т. к. он является самым научно обоснованным. Однако в период трансформации российского общества, в условиях существования реальной угрозы безопасности России ответ не может быть однозначным. Конечно, исследования ценностных ориентаций – это хорошо. Задачи, стоящие перед школой и вузом очень похожи, мы должны воспитать не просто конкурентно способ-

ную личность, а достойного гражданина России. Даже первичные знания возрастной психологии подтверждают, что школьники ориентируются на своих учителей (1–6 класс), а старшая школа, только в случае авторитета учителя. Учитель просто не имеет права транслировать на своих учеников свои мысли, идущих в разрез с общечеловеческими ценностями и тем более подрывать в учениках чувство патриотизма. Он должен научить школьников думать, не просто любить свою страну (по факту рождения в ней), а видеть и проблемы своей страны и пути решения их. На уроках обществознания, применяя проблемное обучение, можно не просто воспитать патриота, но и человека с активной гражданской позицией. Отсюда вытекает еще одна проблема сферы образования: кто должен объяснить молодому педагогу, как воспитать патриота, если в этот процесс включены родители, сверстники и СМИ? Как отвечать на вопросы откровенно провокационного характера? В этом и заключается, на наш взгляд, основная задача вузовского педагогического образования. Каждый человек хочет считать себя и свою нацию избранной, не такой, как другие, это естественная потребность в самоидентификации человека. Здесь мы видим, что реформы системы образования идут и практически не прекращается работа над совершенствованием стандартов образования (ФГОС, ФГОС 3+), но при этом воспитание вообще выпущено, как показатель эффективности вузов.

Автор искренне убежден, что ответом на глобальные вызовы современности может стать только новая, единая концепция патриотического воспитания в единой связке садик-школа – ВУЗ (колледж). Мы не знаем, что происходит в классе и в студенческой аудитории, когда закрывается дверь... Принимая за аксиому, что учитель знает, что делает, но так ли это? С каждым годом проблем сферы образования образуется все больше, но при этом процесс обновления преподавательского состава идет. И молодые учителя воспитывают подрастающее поколение, основываясь все больше не на знаниях, а на своем жизненном опыте, и нам остается только надеется, что они знают, что делают.

Реформирование образования превратило его из блага в услугу, что однозначно повлекло за собой изменение ценностных установок, в первую очередь у молодежи. Теперь все дополнительные занятия со школьниками оплачиваются, товарно-денежные отношения пришли в нравственную сферу. Хорошо это или плохо решать не нам, но процесс обесценивания отношений учитель – ученик все быстрее набирает

обороты. Не последнюю роль в этом процессе имеет повсеместно распространенная массовая и коммерциализированная культура. Государство, отказавшись от регулирующей функции, отдала ее тем самым «экономической цензуре», другими словами, исключив цензуру как фактор стабильности и пропаганды патриотического воспитания в целом.

Взгляды учителей и преподавателей на учебный процесс непосредственно зависит от их мироощущения, жизненного опыта, ценностных установок и мировоззрения в целом [2, с. 57]. Если педагог воспринимает себя как объект образовательных программ и стандартов, он автоматически транслирует субъект-объектные отношения на своих подопечных. И чаще всего отношение между педагогом и студентом (учителем-школьником) становятся равнодушным или

негативным. Хочется особо подчеркнуть этот очень важный гуманитарный и профессиональный момент – необходимо формирование ценностного отношения педагога к себе как субъекту, как к личности, находящей жизненный смысл и удовлетворение в своей профессиональной деятельности [1, с. 9.]. Педагог своим собственным примером (поведением, поступками) показывает своим ученикам твердые ценностно-смысловые ориентиры, опираясь на которые молодой человек оказывается способен сделать выбор в пользу чести и достоинства, не вступая в противоречия со сверстниками или обществом в целом. Если педагог знает историю своей страны, знает и понимает государственную политику и разделяет чувство любви и гордости за свою страну, он сможет воспитать достойных граждан и патриотов своей Родины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герт В. А. Проблема субъективности в современном образовательном учреждении // Образование и наука. 2011. №1. С. 9.
2. Прямикова Е. В. Инертность системы образования: миф или реальность // Образование и наука. 2011. №2. С. 57.
3. Прямикова Е. В. Профессиональная компетентность и гражданская ответственность вузовских студентов (о книге Б. М. Игошева и Л. Я. Рубиной «Развитие гражданской активности студентов педагогических вузов») // Педагогическое образование в России. 2010. №3. С. 193.
4. Ружа В. А. Социокультурный подход как методологическая основа социологической интерпретации понятия патриотизм // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. №5. URL: <http://www.sisp.nkras.ru>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор А. А. Симонова.

УДК 371.8:37.025.7
ББК 4420.058.85+4420.277

ГСНТИ 14.27.05

Код ВАК 13.00.05

Накарякова Вера Ильинична,

старший преподаватель кафедры менеджмента, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: Vera.nakaryakova@yandex.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ В РАМКАХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: формирование; инновационное мышление школьников; летний лагерь.

АННОТАЦИЯ. Применение представленного метода по формированию новых знаний в рамках образовательного учреждения позволит школьникам получить навыки инновационной деятельности на основе сформированного творческого мышления, которое проявит себя в профессиональной жизни как наличие высокой компетентности, мотивационных установок и определенного опыта решения широкого круга практических проблем. Кроме этого, у них появится возможность приобретения к такой современной образовательной концепции, как неформальное образование.

Nakaryakova Vera Ilyinichna,

Senior Lecturer of Department of Management, Russian State Professional Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FORMATION OF INNOVATIVE THINKING IN CHILDREN IN THE CONDITIONS OF A SUMMER EDUCATIONAL CAMP

KEY WORDS: formation; innovative thinking of pupils; summer camp.

ABSTRACT. The author argues that the application of the presented method for the formation of new knowledge within the educational institutions will allow schoolchildren to obtain the skills of innovative activity based on creative thinking, which will manifest itself in the future professional life in having a higher level of competence, motivation aims and specific solutions to a wide range of practical problems. In addition, they will have the opportunity of joining the modern educational concepts such as informal education.

Ретроспектива концепций развития лагерей для отдыха детей показала, что они являются наиболее массовой и эффективной формой организации летнего отдыха в летний период. Впервые лагерь был открыт в США в 1840 г. в период гражданской войны, которая потребовала адаптации молодежи к условиям солдатской жизни – мальчиков приучали к самостоятельной жизни, то есть их развивали в большей степени физически. Таким образом, были осуществлены идеи великих мыслителей промышленной эпохи – Я. Коменского, Ж. Ж. Руссо, Г. Песталоцци об активизации процесса обучения и развития ребенка путем его включения в непосредственный контакт с природой. Под влиянием экономических, исторических, педагогических и других факторов, в период XIX–XX воплощаются в жизни в виде массовой формы оздоровления городской молодежи.

Однако в дополнение к программе оздоровления включалось приобщение к разного рода изящным искусствам и ремеслам, музыке и танцам. Наряду с этим направлением деятельности лагерей существенным становится влияние концепции образовательной парадигмы в развитии лагерной жизни.

В России детские лагеря возникли в связи с образованием скаутских отрядов в 1909 г, хотя по характеру и содержанию работы с детьми в коммуне «Бодрая жизнь»

под руководством С. Т. Шацкого они повторяли содержание лагерной жизни детей (1905). В России в силу исторических событий начала XX века большинство детей осталось социально обездоленными и нуждающимися в оздоровлении. В связи с этим специальным постановлением ЦК ВКП (б) обязало российское общество Красного Креста и Красного полумесяца (в 1923 г. начать работу по оздоровлению детей. В результате появились первые палатки в Крыму для 80 детей, затем под руководством врача В. Соловьева создается здравница под названием «Артек», который стал образцом деятельности детских лагерей. Начиная с 70-х годов XX столетия в России в период бурного развития лагерей, начинают проводиться исследования по организации летнего отдыха. 39%

Деятельность лагерей изучается в работах А. М. Гукасовой [4], К. Н. Травинина [8] и др. Анализ показал, что к концу XX века пионерский лагерь превращается из развивающе-оздоровительной системы в развлекательную, что по данным работ К. Д. Радиной [6] не всегда является позитивным воспитательным воздействием. Литвак [5] определил появление обезличивания, уравнивания индивидуальности ребенка.

Многие современные ученые, такие как Р. С. Димухаметов, Н. Ж. Самьяева, Л. Г. Садакова и др., считают оптимальным и наиболее результативным сочетание образова-

тельных и оздоровительных программ. «Летняя работа, – как считает К. Н. Волков, – является важным средством изменения отношения учащихся к образованию ...» [2, с.45]. Г. С. Голикевич [3, с.15] отмечает, что «... в условиях работы загородного лагеря воспитание личности можно осуществлять порою более успешно, чем в школе».

Исследование показало хорошую корреляцию эволюционных концепций развития лагеря в России и в развитых странах Запада.

Кроме этого, современный лагерь, согласно нормативным документам, приобретает новый статус – оздоровительно-образовательный, что позволяет с новых позиций рассмотреть сущность и содержание его деятельности. Антонов В. Н. отмечает в своей работе [1], что в настоящее время увеличивается число лагерей, которые включают в свою деятельность следующие образовательные программы «Мир музыки и красок», «Шахматы», «Уроки этики», «История родного края», «Урал в сказаниях, легендах, песнях», «История Уральского Казачества» и др.

Таким образом, разработка образовательной концепции в рамках детского лагеря является актуальной в современной действительности. Концепция должна учитывать создание определенного эмоционального, психологического, интеллектуального фона для интерактивного взаимодействия друг с другом и педагогом. Формы познания должны быть привлекательны, соответствовать интересам личности, возрасту, а главное – иметь четко выраженный результат, содержать эффект новизны и успеха, что предполагает личностно-ориентированный подход.

Однако современная социально-экономическая ситуация, осложненная санкциями Запада, ставит перед педагогическим сообществом России более сложную проблему – создание инновационно мыслящего человека [7]. Данная концепция хорошо коррелирует с задачами закрепленными в Стратегии «Инновационного развития Российской Федерации до 2020 года». Одной из основных задач, которой является создание условий для формирования у подрастающего поколения следующих компетенций: способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому; способность к критическому мышлению; способность и готовность к разумному риску, творчеству, готовность к работе в команде в высокой конкурентной среде.

Поставленную задачу можно попытаться решить в рамках лагеря, с имеющимися у него вышеперечисленными преимуществами летнего загородного отдыха.

Считаем целесообразным, представить положительный опыт деятельности РГППУ в направлении формирования творческого инновационного мышления у студентов в рамках научного кружка на протяжении более трех лет [10]. Технология, предполагающая построение учебного процесса на активной деятельностной основе с использованием методов модерации. Накопленный опыт позволяет говорить о высокой эффективности применения данной технологии в образовательном процессе. Обучающийся перестает быть объектом обучения, занимая активную позицию в образовательном процессе.

При использовании технологии модерации принципиально меняется и роль преподавателя, он становится наставником старшим партнером, что принципиально меняет отношение к нему детей.

Технология модерации предполагает определённые этапы занятия, каждый из которых имеет свои цели, задачи и методы: инициация; вхождение или погружение в тему; формирование ожиданий обучающихся; интерактивная лекция; проработка содержания темы; подведение итогов; эмоциональная разрядка. Достижение эффективности и качества образовательного процесса при использовании технологии модерации, получение запланированных результатов обучения, воспитания, развития и социализации обучающихся обеспечивается организацией следующих ключевых процессов: визуализация; мотивация; коммуникация; рефлексия; анализ; оценка. Цели использования данной технологии – эффективное управление аудиторией в процессе занятия, максимально полное их вовлечение в образовательный процесс, поддержание высокой познавательной активности обучающихся на протяжении всего занятия, гарантированное достижение целей занятия. Эффективность работы обеспечивается использованием специальных методов и приемов, причем, более всего для данной технологии подходят активные методы обучения (АМО) – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся.

В результате использования данной образовательной технологии удалось создать ряд проектов, в том числе состав хлебобулочных изделий с новым составом, состав завтрака. Данные продукты позволяют улучшить качество питания всех слоев населения.

В результате применения данной образовательной технологии удалось создать ряд проектов, в том числе – состав хлебобулочных изделий с новым составом, который позволяет улучшить качество питания все слои населения и другие проекты [10].

Целью представленной работы является предложение к использованию технологии, адаптированную для возрастной группы старших школьников, способствующей формированию инновационного мышления в условиях детского оздоровительно – образовательного лагеря.

Таким образом, применение представленного метода по формированию новых знаний в рамках образовательного учреждения позволит школьникам получить навыки инновационной деятельности на ос-

нове сформированного творческого мышления, которое проявит себя в профессиональной жизни как наличие высокой компетентности, мотивационных установок и определенного опыта решения широкого круга практических проблем. Кроме этого, у детей появится возможность приобщения к современной образовательной концепции, как информальное образование – это индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая их на протяжении жизни; спонтанное образование, реализующееся за счет собственной активности в окружающей культурно – образовательной среде; общении, чтении, посещении учреждений культуры, путешествиях, и, становясь взрослым, превращает полученный потенциал общества в действенные факторы своего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов В. Н. Педагогические условия деятельности детских оздоровительно-образовательных лагерей в современных условиях : автореф.... дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 1997.
2. Волков К. Н. Основные педагогические проблемы организации летней работы с детьми в городской школе : дис.... канд. пед. наук. М, 1987.
3. Голиневич Г. С. Пионерский коллектив воспитатель личности подростка (на матер. работы загородного п/лагеря) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.
4. Гукасова А.М. Трудовое воспитание в загородном пионерском лагере : дис. ... канд. пед. наук. М, 1958.
5. Литвак Р. А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях. Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 1996.
6. Радина К. Д. Особенности формирования коллектива в пионерских лагерях. Ученые записки. Т. 156. Л. : ЛГУ, 1958.
7. Скороходова Л. А., Накарякова В. И. Один из путей повышения эффективности инновационной деятельности в России // Культура народов Причерноморья. 2013. № 260. С. 297–299.
8. Травинина К. Н. Развитие и воспитание временного детского коллектива (на матер. загородных п/л.) : дис.... канд. пед. наук. Л., 1970.
9. Экологическое воспитание подростков в п/л.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М, 1989.
10. URL: <http://conseducenter.ru/index.php/materialy2/360-nakaryakova>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор А. А. Симонова.

Сафин Никита Валерьевич,

главный специалист ООО «Федерация детский организаций», директор ООО «Солнечная долина», 460000, г. Оренбург, ул. Комсомольская, д. 50; e-mail: nikita.safin@mail.ru.

ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информальное образование, информальная образовательная среда детского оздоровительного лагеря, социализация.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены материалы практического опыта проектирования информального образования, обеспечивающего процесс социализации детей и подростков в детском оздоровительном лагере.

Safin Nikita Valerievich,

Chief Specialist of Orenburg Regional Public Organization «Federation of Children's Organizations», Director of the Limited Liability Company «Sun Valley», Orenburg, Russia.

INFORMAL EDUCATION IN A CHILDREN'S RECREATION CAMP AS A FACTOR OF SOCIALIZATION OF CHILDREN AND TEENAGERS

KEY WORDS: informal education; informal educational environment of children's recreation camp; socialization.

ABSTRACT. The article presents the practical experience of designing informal education, providing for the process of socialization of children and teenagers in recreation camps.

Отечественная система организации отдыха, оздоровления и досуга детей и подростков, вобрав лучшие идеи мирового опыта, сохраняет и развивает собственные традиции, рожденные в опыте лучших загородных оздоровительных лагерей России.

Специфика детского оздоровительного лагеря дает ему определенные преимущества перед другими формами и средствами работы с детьми: обстановка отличается от привычной домашней, ребята более тесно взаимодействуют друг с другом и со своими взрослыми наставниками, между ними быстрее возникает «зона доверия»; дети общаются к здоровому и безопасному образу жизни в естественных условиях социальной и природной среды; отдых, развлечения и всевозможные хобби детей дают им возможность восстановить свои физические и душевные силы, заняться интересным делом, что помогает развить новые навыки и умения, раскрыть потенциал каждой личности [4].

Важнейшим инструментом социализации личности выступает образование как важнейший социальный институт. В современной науке образование рассматривается как социальная система, активно взаимодействующая с социальной средой. Ее эффективность определяется системными характеристиками взаимодействия образования и общества [3]. Важная роль в социализации детей в условиях детского оздоровительного лагеря принадлежит информальному образованию.

В научной литературе выделяют поня-

тия формального, неформального и информального образования. Термин «формальное образование» в самом общем смысле подразумевает существование в обществе специальных учреждений, организаций, осуществляющих процесс обучения. Под «неформальным образованием» понимается несистематизированное обучение индивидов знаниям и навыкам, которые он стихийно усваивает в процессе общения с окружающей социальной средой и путем индивидуального приобщения к культурным ценностям [5]. Понятие «информальное образование» является достаточно новым для отечественной педагогики и не имеет единого устоявшегося определения. Информальное образование рассматривается исследователями как индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер [6]. Ряд исследователей понятия неформального и информального образования рассматривают как идентичные.

Вместе с тем мы считаем, что информальное образование в условиях детского оздоровительного лагеря по своему содержанию и структуре отличается от неформального образования. В рамках лагерной смены объединения дополнительного образования детей (кружки, клубы и секции), являющиеся по сути своей неформальным образованием, имеют низкий охват детей. Связанно это с тем, что содержание дополнительных образовательных программ, формы и методы их реализации не всегда соответствуют актуальным потребностям

современных детей и подростков, часто имеют формальный характер. Информальному образованию, исходя из его сущностных характеристик, принадлежит, на наш взгляд, ведущая роль в воспитательной среде детского оздоровительного лагеря.

Информальное образование в условиях детского оздоровительного лагеря рассматривается нами как *индивидуальная познавательная деятельность ребенка*, сопровождающая его повседневную жизнь посредством целеустремленности, собственной активности в культурно-образовательной среде лагеря, предполагающая поиск ребенком самоидентичности.

Часть исследователей особо выделяют роль среды, прежде всего информационной, в процессе информального образования [5]. При этом отмечается, что целеполагание индивида и его воля, играющие ключевую роль в формальном образовании, в рамках информального образования зачастую имеют гораздо меньшее значение [1].

Увлеченность детей окружающей их стихией потребления в настоящее время чрезвычайно велика и опасна. Потребление информации без оценки, без выбора, без осмысления тормозит развитие личности ребенка, делает его зависимым от внешних обстоятельств и внешнего воздействия. Воспитательная среда детского оздоровительного лагеря, включающая информальное образование, призвана развить у детей умение выбрать из предлагаемых социумом информационных явлений необходимое и нравственное, определить посредственное и отместить безнравственное, создать у ребенка систему ориентиров и критериев в оценке явлений культуры и социальных действий.

Содержание воспитательного процесса в учреждениях детского отдыха в первую очередь ориентировано на укрепление здоровья и разностороннее развитие детей. С этой целью реализуются комплексные программы организации досуга детей, сочетающие в себе интеллектуально-развивающую, воспитательную и оздоровительную деятельность. Поэтому особое место в воспитательном пространстве детского отдыха занимают профильные лагеря и смены, которые используют возможности информального образования и позволяют детям получить новые знания, жизненные навыки и умения, возможность развить ценные личностные качества, получить социальный опыт.

Практика проектирования информального образования в детском оздоровительном лагере «Дружба» Оренбургской области свидетельствует о его позитивном влиянии на социализацию воспитанников. Так, возможности краеведения позволяют ре-

шить проблему формирования гражданской позиции и экологической грамотности, воспитания толерантности и патриотизма. Вовлечение детей в туристическую деятельность способствует укреплению физического и психического здоровья детей, воспитанию нравственных и волевых качеств личности, развитию коммуникативного взаимодействия.

В ходе изучения влияния информального образования на социализацию детей были получены следующие результаты.

Педагогическая целесообразность профильных лагерных программ заключалась в осознанном содействии развитию ребенка как личности, субъекта деятельности и общения в условиях диалогического сообщества детей и взрослых, основными компонентами которого являются: человеческое в человеке: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; взаимное превосходство: если у кого-то что-то получается хуже, чем у других, значит что-то должно получиться лучше – это «что-то» нужно искать; успех рождает успех: для всех достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; ценность человеческого общения: все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; неизбежность перемен: ни одно суждение о ребенке не может считаться окончательным; приобретение позитивного опыта в процессе индивидуальной познавательной деятельности.

Профильные программы, способствующие формированию информальной образовательной среды лагеря, включали три творческие тематические смены (экспедиции): «Космическая экспедиция», «Олимпийская экспедиция», «Историческая экспедиция». В рамках каждой смены реализовывался образовательный компонент туристско-краеведческой направленности (основы туристской подготовки, ориентирование и топография, основы краеведения).

Каждая смена была построена на игровом контексте – экипажи отправляются в экспедицию. Советом Экспедиции была разработана система стимулирования успешности и личностного роста каждого участника Экспедиции. В организационный период каждый ребенок получал Дневник участника Экспедиции, где фиксировались личные достижения и победы. Приобретая опыт деятельности и общения, каждый воспитанник мог пройти следующие ступени роста: «участник экспедиции» (все отдыхающие) – «навигатор» (активист отряда) – «штабной» (активист лагеря). Каждый участник Экспедиции имел возможность ежедневно получать «звезду» за активное участие в жизни экипажа и

Экспедиции в целом. Самые активные участники экспедиции получали Орден Дружбы (фирменный знак отличия).

Проектирование неформального образования в детском оздоровительном лагере «Дружба» было основано на следующих концептуальных принципах организации отдыха детей:

- принцип опоры на актуальные интересы и потребности подростков и развитие их потенциальных личностных возможностей;
- принцип свободы и творчества, предполагающий право выбора форм и способов организации жизни в коллективе;
- принцип добра, доверия, понимания и принятия другого человека;
- принцип взаимосвязи педагогического управления и самоуправления, предполагающий сотрудничество и сотворчество детей и взрослых.

Проектирование неформального образования в лагере предполагало создание неформальной образовательной среды. Для её формирования использовались методы коллективной творческой деятельности.

Предполагаемый социальный эффект формирования неформальной образовательной среды был связан с включением детей различных категорий, в т.ч. с трудностями в социализации, в различные виды познавательной деятельности, участие в которых обеспечивает развитие подростка как личности, субъекта деятельности и общения в условиях временного детского коллектива. Позитивные изменения были связаны с освоением участниками смены основных компонентов адаптированного социального опыта посредством неформальной образовательной среды:

- опыт деятельности и общения со сверстниками (реализация базовых потребностей личности и повышение уровня социализированности);
- опыт творческой самореализации (осознание значимости здорового образа жизни, познавательной активности);
- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций (самоутверждение в подростковой среде, толерантное отношение друг к другу, коммуникативный рост);
- опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу (навыки командного взаимодействия, практические умения и туристические навыки, самоуправление и др.).

Участники смены продемонстрировали свои возможности по следующим направлениям: личностный рост («участник экспедиции» – «навигатор» – «штабной»); творческая самореализация (творческие

объединения «Арт-поляна», «На солнечной волне», «ИЗО-студия», спортивные секции «ТурГрад», «Скалодром», «Веревочный парк», конкурсы и соревнования); туристско-краеведческая деятельность (маршрут приключений, приключенческая тропа); коммуникативы (внутриколлективный, межличностный, межлагерный, в социальных сетях).

В конце каждой смены (периода) проводилось анкетирование детей и родителей с целью выявления уровня удовлетворённости качеством оказанных услуг и жизнедеятельностью временного детского коллектива. Показателем успешности реализации программы являлись личные и командные достижения воспитанников, отраженные в наградах, полученных детьми за период смены, творческие работы воспитанников: поделки, рисунки, а также продукты деятельности педагогического состава: разработки игр, мероприятий, сценарии, дидактический и раздаточный материал. Кроме того, использовались информационно-констатирующие методы оценивания эффективности влияния неформальной образовательной среды: определение уровня развития детского коллектива и социализированности участников лагерной смены, наблюдение и анализ взаимодействия детей, определение уровня межличностных отношений, а также анкетирование и письменные отзывы родителей как заказчиков услуг.

Применялись следующие методики отслеживания результативности: методика изучения уровня социализированности личности подростка, разработанная М. И. Рожковым; школа социального успеха в рамках психолого-педагогического практикума «Достижения»; веревочный курс; рефлексивные методики; анкетирование для педагогов и родителей «Ваше мнение о совместной деятельности здоровых детей и детей с особыми нуждами».

Число респондентов составило 1020 человек (дети и подростки школьного возраста от 7 до 17 лет). Среди них: дети из социально-благополучных семей (дети работающих граждан) – 378 человек (37%); дети из многодетных и малообеспеченных семей, дети находящиеся в трудной жизненной ситуации – 183 человека (18%); одаренные дети, победители олимпиад и конкурсов – 123 человека (12%); дети, имеющие трудности в социализации (дети-сироты; дети, оставшиеся без попечения родителей; подростки, состоящие на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и внутришкольном учете; дети с ограниченными возможностями здоровья – 336 человек (33%).

Позитивные изменения были связаны с освоением участниками смены основных компонентов адаптированного социального опыта. Участники смены продемонстрировали свои возможности по следующим направлениям: участие в работе творческих объединений (хореографических, декоративно-прикладных) – 805 человек (79%); участие в спортивно-массовых мероприятиях – 979 человек (96%); участие в туристско-краеведческой деятельности – 734 человек (72%); участие в общелагерных мероприятиях – 1020 (100%); личностный рост, проявление лидерских качеств – 372 человек (36%).

В течение всего периода систематически проводилось анкетирование (входное, промежуточное, итоговое). Анализ полученных ответов позволяет говорить о следующем уровне коммуникативных связей: 67% детей имели возможность самоутверждения в подростковой среде; 58% детей имели возможность проявления толерантного отношения друг к другу; 74% имели возможность коммуникативного роста (реализации лидерского потенциала).

Дети, отдохнувшие в лагере, продолжают наращивать коммуникативные связи

посредством участия в группе лагеря социальной сети ВКонтакте. Количество участников группы – 306 человек. Ребята имеют возможность делиться впечатлениями, обмениваться мнениями, фотографиями, видеороликами.

Мониторинг уровня удовлетворенности качеством оказанных услуг показал следующие результаты: 72% детей считают условия пребывания в лагере комфортными; 93% детей имели возможность творческой реализации; 97% обрели новых друзей; 89% детей пожелали вернуться в лагерь в следующем году.

Таким образом, как показывает практический опыт, формирование информальной образовательной среды в детском оздоровительном лагере обеспечивает достижение педагогических целей, целей социализации и позитивно влияет на воспитывающую среду и образовательное пространство лагеря. Проблемы проектирования информального образования, формирование информальной образовательной среды детского лагеря актуальны и требуют их последующей разработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бояринов Д. А. Информационное образовательное пространство личностного развития учащихся: информальный аспект // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.
2. Волгунов В. А. Анализ социально-педагогических проблем жизнедеятельности детских загородных лагерей // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 2 (21). С. 86–88.
3. Ипатова Е. Ю. Место образования в процессе социального становления личности // Педагогика: традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 38–40.
4. Никульников А. Н. Детские оздоровительные лагеря в структуре дополнительного образования детей // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5 (36). С. 192–194.
5. Павлова О. В. Современные проблемы информального образования и пути их решения в процессе формирования нравственной культуры личности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 97–99.
6. Шиян Н. И. Открытая образовательная среда как средство формирования индивидуальной образовательной траектории школьника // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 4. С. 279–281.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор А. А. Симонова.

Шамалова Наталья Юрьевна,

студентка группы БУ-24 Института социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, e-mail: tabechka@mail.ru.

**ВОЗРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ НАРОДНЫХ РЕМЕСЕЛ ЧЕРЕЗ РАБОТУ КРУЖКА
«ЧУДЕСА ИЗ БЕРЕСТЫ» В ДОЛ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: народные ремесла, культура, традиции, творчество, детский оздоровительный лагерь, берестяной промысел.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается влияние народных ремесел на воспитание подрастающего поколения. Актуализация берестяного промысла через создание кружка в детском оздоровительном лагере.

Shamalova Natalia Yurievna,

Student of Group BU-24, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**REVIVAL OF TRADITIONAL NATIONAL CRAFTS THROUGH THE WORKSHOP «MIRACLES MADE OF
BIRCH BARK» IN A CHILDREN'S RECREATION CAMP**

KEY WORDS: national crafts; culture; traditions; creativity; children's recreation camp; birch bark trade.

ABSTRACT. The article studies the influence of national crafts on the education of younger generations in a children's recreation camp.

Традиционные народные ремесла являются частью культуры народов России. Народные ремесла в системе образования развивают у учащихся высокий уровень умений и навыков, усидчивость, аккуратность. Безусловно, развиваются и творческие способности детей.

Именно традиционные ремесла, к которым приобщаются школьники, рассказывают о жизни наших предков, об их нравах и обычаях, не дают народу забыть свою историю.

Актуальная задача патриотического воспитания во многом реализуется через развитие детей к традиционному искусству. Значение народных традиций велико для воспитания подрастающего поколения.

Актуальность данной темы состоит в том, что в настоящее время многие образовательные и воспитательные программы направлены на сохранение традиций народной культуры, повышение степени важности прикладного творчества. Важно уже со школьной скамьи посвятить школьников в мир ремесленного искусства, тем самым актуализировать традиционные ремесла в современном окружении человека.

Особенно важно для общего развития детей, для воспитания в них здорового нравственного начала, уважения к труду приобщение детей к процессу изготовления нужных и полезных в жизни вещей, умение создавать их собственными руками. Это способствует воспитанию собственного вкуса, умение находить красоту в повседневном.

Участие детей в создании изделий своими руками по образцам великих мастеров-ремесленников позволит обеспечить равноправное участие молодых граждан

России в глобальных цивилизационных процессах в качестве свободных носителей этнокультурной, религиозной и национальной традиции [1].

Детский оздоровительный лагерь (ДОЛ) является внешкольным учреждением для детей в возрасте от 6 до 14 лет. Лагерь существует для организации отдыха детей и их оздоровления. Согласно ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 21.12.04.№ 170 ФЗ. Отдых детей и их оздоровление – это «совокупность мероприятий, обеспечивающих развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом» [5].

По толковому словарю С. И. Ожегова – кружок – это группа лиц с общими интересами, объединившихся для постоянных совместных занятий чем-либо, а также само такое объединение, организация [4].

Для организации кружка в ДОЛ необходимо учесть некоторые рекомендации:

✓ Продолжительность занятий кружков допускается не более 35 минут для детей 7 лет и не более 45 минут для детей старше 7 лет.

✓ Оптимальная наполняемость групп – не более 15 человек, допустимая – 20 человек.

✓ После кружковой деятельности с ограниченной двигательной активностью необходимо организовывать активный отдых, физические упражнения, спортивные развлечения на воздухе [3].

Организация кружка «Чудеса из бересты» в условиях детского оздоровительного лагеря позволит: приучит детей к художест-

венно-ручному труду; научит ребенка творить и создавать вещи по законам красоты.

Известный психолог А. В. Запорожец писал, что «способность понимать умом и сердцем наиболее успешно развивается тогда, когда ребенок активно создает художественные образы в своем воображении, одновременно участвуя в доступных ему формах художественной деятельности» [2].

Почему мы выбрали работу с берестой? Потому что это древнейший промысел народов Урала. Через века наши предки пронесли секреты обработки этого материала, удивляя нас красотой предметов.

Если мы обратимся к истории то придем к выводу, что в древности, каждая семья занималась берестяным промыслом. Изготавливали из бересты обувь и кухонную утварь. Опытным путём наши предки выяснили, что береста может длительное время удерживать прохладу.

Автор книги «Изделия из бересты» В. В. Финягин, большое внимание уделяет традициям и технологиям изготовления изделий из бересты.

Цель кружка: развитие творческих способностей через овладение основными приемами и методами изготовления изделий из бересты.

Задачи кружка:

1. познакомить с историей берестяного промысла;
2. ознакомить с техникой безопасности;
3. обучить приемам плетения из бересты;
4. воспитать уважение к традиционным народным ремеслам.

В результате достижения поставленных задач дети:

- познакомятся с историей берестяного промысла и традициями своей родины;
- научатся правильной и безопасной организации труда;
- познакомятся с основными свойствами бересты;
- освоят простейшие приемы работы с берестой;
- проявится уважительное отношение к трудовой деятельности человека.

Во время занятий необходимо использовать разнообразные виды деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai>.
2. Психология ощущений и восприятия. Хрестоматия по психологии. М., 1999. С. 539–546
3. Сборник методических рекомендаций по организации деятельности детских оздоровительных лагерей и молодежных трудовых бригад в Чудовском муниципальном районе. Чудово, 2009. С. 42.
4. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, М. : Аз, 1996.
5. ФЗ Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации от 21 декабря 2004 г. № 170. // URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai>.
6. Финягин В. В. Изделия из бересты. М. : Астрель, 2001.

Плетение сочетать с элементами теоретического обучения, бесед, включая как индивидуальные, так и коллективные способы работы.

При знакомстве с различными приемами плета, предусматривается принцип «от простого к сложному». Несложность исполнения первых работ рождает у детей уверенность в своих силах [6].

Примерное содержание кружка:

1. Вводное занятие: знакомство с детьми, обсуждение планов, история берестяного промысла, краткая характеристика инструментов.

2. Беседы о ремёслах родного края: рассказы о традиционных ремеслах родного края, знакомство с трудами ремесленников.

3. Экскурсии в березовый парк: секреты заготовки бересты, беседа о бережном отношении к природе.

4. Аппликации из бересты: составление композиций из оставшегося материала.

5. Сувениры и игрушки из бересты: изготовление старинных игрушек.

6. Украшения из бересты: создание оберегов, бус, браслетов.

7. Декорирование бересты: составление узоров, росписей на украшениях.

8. Свободное творческое плетение: повторение приемов плетения.

9. Итоговое занятие: организация итоговой выставки, отбор работ на конкурсы.

Содержание кружка следует составлять с учетом возрастных особенностей детей. Несмотря на внешнюю простоту детских работ, необходимо помнить, что за этим стоит нелегкий труд, который требует заслуженной похвалы.

Необходимо поддерживать и развивать интерес подрастающего поколения к народным традиционным ремеслам, чтобы сохранить культурное наследие нашей страны.

Кружок «Чудеса из бересты» будет служить не только времяпровождением в детском оздоровительном лагере, но и выступит некоторым шансом для детей, который позволит окунуться в старинные обычаи наших предков и прикоснуться к традиционному ремеслу.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (\approx **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (200 слов);
- 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



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2015. № 2

Редактор: А. Д. Петухова
Компьютерная верстка А. Д. Петуховой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 20.02.15. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 16,22. Усл. п. л. 22,87. Тираж 500 экз. Заказ №4525.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru