

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**4/2014**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ*

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6



Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)  
Периодичность 6 раз в год.

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Т. А. Ромм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Р. И. Айзман**, Заслуженный деятель науки РФ, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Р. О. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Д. Ю. Ануфриева**, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск

**Н. Я. Болшуннова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

**И. П. Матханова**, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

**Н. Н. Касенова**, специалист, старший преподаватель, Новосибирск

**T. A. Romm**, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

**R. I. Aizman**, Honored member of Science of Russian Federation, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk

**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Novosibirsk

**N. P. Abaskalova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**R. O. Agavelyn**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

**E. V. Andrienko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**D. U. Anufrieva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**N. Ya. Bolshunova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

**V. A. Zverev**, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

**Z. I. Lavrentyeva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**B. O. Mayer**, Doctor of Philosophy, Professor, Novosibirsk

**I. P. Matkhanova**, Doctor of Philology, Professor, Novosibirsk

**N. N. Kasenova**, expert, senior teacher, Novosibirsk

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В. А. Адольф**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**С. В. Алехина**, кандидат психол. наук, доцент, Москва

**Е. И. Артамонова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Р. М. Асадуллин**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

**Гэри Банч**, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)

**И. Л. Беленок**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**И. Д. Бех**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев

**С. А. Богомаз**, доктор психологических наук, профессор, Томск

**V. A. Adolph**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

**S. V. Alekhina**, Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Moscow

**E. I. Artamonova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

**R. M. Asadulin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

**Gary Bunch**, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)

**I. L. Belenok**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**I. D. Bekh**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

**S. A. Bogomaz**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Tomsk

**М. А. Галагузова**, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург  
**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск  
**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**А. Ж. Жафяров**, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Клаудио Капекки**, профессор Высшей Нормальной Школы Пизанского университета, Пиза (Италия)  
**Н. Э. Касаткина**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово  
**А. К. Кусайнов**, доктор педагогических наук, профессор, академик. председатель правления АПН Казахстана, Алматы (Казахстан)  
**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома  
**В. М. Лопаткин**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул  
**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск  
**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск  
**Юзеф Подгурецки**, доктор философских наук, профессор Опольского университета, Польша  
**Г. Н. Прозументова**, доктор педагогических наук, профессор, Томск  
**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. М. Сидоркин** кандидат педагогических наук, PHD, Москва  
**В. Я. Сinenko**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Т. В. Склярова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

**M. A. Galaguzova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg  
**E. V. Galazhinsky**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk  
**A. D. Gerasev**, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk  
**A. Zh. Zhafyarov**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk  
**Claudio Capecchi**, Professor of the Scuola Normale Superiore, University of Pisa, Pisa (Italy)  
**N. E. Kasatkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo  
**A. K. Kusainov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician, Chairman of the Board of NPA Kazakhstan, Almaty (Kazakhstan)  
**A. G. Kirpichnik**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Kostroma  
**V. M. Lopatkin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul  
**A. V. Mudrik**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow  
**A. Y. Nine**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk  
**V. I. Petrishchev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk  
**Józef Podgórecki**, Professor Dr hab. University of Opole, Poland  
**G. N. Prozumentova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk  
**N. L. Selivanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow  
**A. M. Sidorkin** Candidate of Pedagogical Sciences, PHD, Moscow  
**V. Ya. Sinenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk  
**T. V. Sklyarova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow  
**M. S. Yanitsky**, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВПО  
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)  
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633  
«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2014  
© Сибирский педагогический журнал, 2014

Founder: FSBEЕ HPE

«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)  
The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» 32358

Subscription index in «Rospechat» 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing  
Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEЕ HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2014  
© Siberian Pedagogical Journal, 2014

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

## SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Асадуллин Р. М., Терегулов Ф. Ш.** Фундаментальное и прикладное в педагогическом образовании ..... 9
- Штейнберг В. Э., Гурина Р. В.** Исследовательские проекты (диссертации): логико-эвристические модели новых педагогических решений ..... 15
- Заякина Р. А.** Нормативно-интерпретативные основания изучения деятельности вуза в партнёрских сетях ..... 24
- Тарханова И. Ю.** Психолого-андрагогическая диагностика в системе дополнительного профессионального образования ..... 30

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Склярова Т. В.** Традиции религиозной педагогики в исследовании социального воспитания ..... 35
- Скокова Л. В., Дамбуева А. Б.** Самостоятельная работа студентов в контексте смешанного обучения ..... 39
- Проконова А. С.** Роль диалога в развитии визуальной культуры будущих педагогов-художников ..... 43
- Лобанова В. А., Тимошенко А. И.** Проектная компетенция детей старшего дошкольного возраста ..... 48
- Кашина Н. И.** Музыкальное образование с казачьим кадетским компонентом в учебных заведениях Урала ..... 53

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Найн А. Я., Гаинцев С. В., Виноградов С. А.** Гуманизация образовательной программы развития региональной системы физической культуры ..... 59
- Осипова С. И., Савостьянова И. Л.** Теоретико-методологические основания проектирования методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов ..... 65
- Адольф В. А., Яковлева Н. Ф.** Моделирование профессиональной компетентности педагога образовательных организаций интернатного типа ..... 71

## CONTENS

### THEORETICAL MESSAGES

- Asadullin R. M., Teregulov F. S.** Fundamental and Applicable Components in Pedagogical Education ..... 9
- Steinberg V. E., Gurina R. V.** Research Projects (dissertations): logiko-heuristic Models of New Pedagogical Decisions ..... 15
- Zayakina R. A.** Normative interpretative Foundation investigation activities of the University in the affiliate networks ..... 24
- Tarhanova I. Y.** Psycho-andragogical diagnostics in the system of additional professional education ..... 30

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Sklyarova T. V.** The Tradition of religious Education in the study of Social Education .... 3 5
- Skokova L. V., Dambueva A. B.** Independent work of Students in the context of blended Learning ..... 39
- Prokopova A. S.** The Role of Dialogue in the development of visual Culture of the future teachers-artists ..... 43
- Lobanova V. A, Timoshenko A. I.** Design Competence Children Preschool age ..... 4 8
- Kashina N. I.** Musical Education with Cossack cadet Component in Educational Establishments of the Urals ..... 53

### VOCATIONAL TRAINING

- Nayn A. Y., Gaintsev S. V., Vinogradov S. A.** Humanization of the Educational Program of Development of regional system of Physical training ..... 59
- Osipova S. I., Savostyanova I. L.** Theoretical and Methodological bases of creation of Methodical system of Formation of Professional information competence bachelors of Economics ..... 65
- Adolf V. A., Yakovleva N. F.** Modeling of Professional Competence of Teachers for Orphanages ..... 71

<b>Анисимова В. А., Драговоз Л. А.</b> Реализация компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов вуза физической культуры..... 76	<b>Anisimova V. A., Dragovoz L. A.</b> Implementation of Competence Approach during Training Students of Physical Education ..... 76
<b>Чеснокова Г. С.</b> Нарастание профессиональных трудностей как фактор проявления кризиса развития учителя..... 82	<b>Chesnokova G. S.</b> Increase of Professional Difficulties as Factor of Manifestation of Crisis of Development of the Teacher ..... 82
<b>Жданов И. В.</b> Транспонирование как средство формирования музыкально-исполнительской компетенции студента-бакалавра педагогического вуза ..... 86	<b>Jdanow I. V.</b> Transpose as Means of Formation Musical Performance Competence Undergraduate Students of Pedagogical high school ... 8 6
<b>Шайдуллина Р. М., Амиров А.Ф.</b> Модель проектирования системы экономической социализации будущих инженеров ..... 91	<b>Shaidullina R. M., Amirov A. F.</b> The Design Model of the System of Economic Socialization of Future engineers ..... 91
<b>Ерцкина Е. Б.</b> Возможности игровых технологий в процессе формирования графической компетенции студентов ..... 97	<b>Ertskina E. B.</b> The Possibility of game Technologies in the Process of Development of the Students' graphic competence..... 97
<b>Королёва Л. Ю., Хайруллина Э. Р.</b> Развитие креативности как компонента профессиональной компетентности будущего дизайнера ..... 103	<b>Koroleva L. Y., Khairullina E. R.</b> The Development of Creativity as a Component of Professional Competence of a Future Designer ..... 103
<b>Исхаков Р. Х., Дружинина Е. Н.</b> Социально-педагогические условия адаптации выпускников педагогических вузов к рынку труда ..... 108	<b>Iskhakov R. H., Druzhinina E. N.</b> Socio-Pedagogical Conditions of Adaptation of graduates of Pedagogical Universities to the Labour Market..... 108
<b>Дружинина Н. В.</b> Многоуровневая структурная модель обучения с применением дистанционных образовательных технологий в организации дополнительного профессионального образования ..... 113	<b>Druzhinina N. V.</b> Multilevel Structural model of Training using Distance Learning Technologies in Organization of Additional Professional Education ..... 1 1 3
<b>Меньшенина С. Г.</b> Предпосылки разработки системы формирования аналитических умений у студентов будущих специалистов компьютерной безопасности..... 118	<b>Menshenina S. G.</b> Background of Development of System for Formation of Analytical Skills at Future Computer Security Specialists ..... 1 1 8
<b>Чаплыгина Ю. В.</b> Подготовка будущего техника программиста к организационно-управленческой деятельности как педагогическая проблема ..... 124	<b>Chaplygina J. V.</b> Training of Future Technician-programmer or the Organizational and Managerial Activities as a Pedagogical Problem ..... 1 2 4
<b>Гуляева М. А.</b> Модель формирования методической культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования ..... 129	<b>Guljaeva M. A.</b> The Model of Formation of Methodological Culture of the Teacher in Process of Additional Professional Education. 1 2 9

#### МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Стуколова Л. З., Карпова Т. П.** Сущностная характеристика интеграции дополнительного, дошкольного и общего образования .. 135

#### MODERNIZATION OF SECONDARY EDUCATION

**Stukolova L. Z., Karpova T. P.** The Essential Characteristics of the Internal and External Integration of extra, pre-school and general Education..... 135



<b>Мардахаева Е. Л.</b> О построении системы преподавания математики в классах гуманитарного профиля.....	139	<b>Mardakhaeva E. L.</b> About creation of the System of Teaching Mathematics in classes of Humanitarian profile.....	139
<b>Дегтярёв С. Н.</b> Формирование креативных стратегий познавательной деятельности старшеклассников в процессе решения задач.....	144	<b>Degtyarev S. N.</b> Formation of Creative Strategies of Cognitive Activity of high school Pupils in the Process of tasks Solving.....	144
<b>Вдовина Н. С.</b> Оценка сформированности учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональной школы.....	150	<b>Vdovina N. S.</b> Evaluation of Formation of Educational Activity of Elementary Professional School Students.....	150

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

<b>Осина В. Н., Юстус И. В.</b> Воспитательный потенциал региональной школьной художественной самодеятельности в советский период XX века.....	155	<b>Osina V. N., Yustus I. V.</b> Educational Potential of Regional School amateur performances during the soviet era (20th century).....	155
<b>Рейбиндер Ю. И.</b> Профилактика денационализации российской молодёжи в 20–30-е годы XX века в работе религиозно-педагогического кабинета при богословском институте в Париже.....	160	<b>Rehbinder Y. I.</b> Preventive Denationalization Measures for russian youth in the 20's and 30's of xx century in the bureau of religious Pedagogy Actions at the Theological Institute in Paris.....	160

### HISTORY OF PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Дмитриева Н. В., Буравцова Н. В., Перевозкина Ю. М.</b> Использование ассоциативных карт в нарративной психотерапии рабочеголизма.....	166	<b>Dmitrieva N. V., Buravtsova N. V., Perevozkina J. M.</b> Using an Associative Cards in Narrative therapy of Workoholizm.....	166
<b>Собольников В. В.</b> Коррекция девиантного поведения студентов в образовательном пространстве.....	173	<b>Sobolnikov V. V.</b> Deviant behavior and Correction of Students in the Educational Space.....	173
<b>Плехова Ю. О., Прохорова М. В.</b> Особенности мотивационной сферы участников университетского проекта «Школа молодого предпринимателя».....	178	<b>Plekhoval J. O., Prokhorova M. V.</b> The Peculiarities of Motivational sphere of the University Project Participants «the Young Entrepreneur Training School».....	178
<b>Бобкова Т. С.</b> Характеристика составляющих половой идентификации подростков в разных социально-педагогических ситуациях развития.....	185	<b>Bobkova T. S.</b> The Characteristics of Teenagers' Sex-role Identification Components in Different Socio-Pedagogical Situations. 185	

### PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

### ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

<b>Третьякова Н. В.</b> Готовность обучающихся к здоровьтворчеству как системообразующий фактор и результат здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения.....	191	<b>Tretjakova N. V.</b> The willingness of Students to the art of health as a Result of the Activity of the Factor and the backbone Educational Institution for health.....	191
---	-----	---	-----

### EDUCATION. HEALTH. SAFETY

## ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

**Алексеев А. С., Ермаков С. А., Карев В. И.** Проблемные аспекты инновационной профильной подготовки студентов машиностроительных вузов ..... 197

## РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

**Белокопытов Ю. Н.** Школы по синергетике и «тектология» А.А. Богданова ..... 203

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

**Егоров П. Р.** Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда ..... 209

## КРИТИКА. БИБЛИОГРАФИЯ

**Найденова Н. Н.** Педагогическая компаративистика в действии ..... 212

**Лактионова Г. М.** Особенности формирования мировоззренческой позиции личности в условиях детского объединения ..... 215

## FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

**Alekseenkov A. S., Ermakov S. A., Karev V. I.** Problem Aspects of Innovative Profile Training of Students of Machine-building higher Education Institutions ..... 197

## REFLECTIONS. DISCUSSIONS

**Belokopytov Y. N.** Schools on Synergetic and Tectology of A. A. Bogdanov ..... 203

## SCIENTIFIC LIFE

**Egorov P. R.** Accessible Inclusive Education is a barrier-free Environment On Fri ..... 209

## THE CRITICISM. BIBLIOGRAPHY

**Naidenova N. N.** Pedagogical Comparative Studies in Action ..... 212

**Laktionova G. M.** The Peculiarities of Formation of a Person's Ideological Position in Conditions of Children Associations ..... 215



УДК 37.013.8

**Асадуллин Раиль Мирваевич**

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, rail\_53@mail.ru, Уфа*

**Терегулов Филарит Шарифович**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, terfil@yandex.ru, Уфа*

## ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ И ПРИКЛАДНОЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* Авторы предлагают новую картину становления образовательной сферы, в которой философские категории фундаментального и прикладного знания рассматриваются как два встречных процесса познания действительности и полюса, между которыми разворачивается проектно-технологическая деятельность. Это обстоятельство позволяет считать любой педагогический проект компромиссным решением, срединным проявлением между указанными полюсами, обнаруживаемым путем неоднократных согласований. Учитывая двойственную биосоциальную природу человека и такую же двойственную задачу образования, при реализации образовательной деятельности возможны педагогические качели в ту или иную сторону, проявляющиеся огромным разнообразием. В образовании и подготовке специалистов обосновывается принцип необходимости и разумной достаточности соотношений указанных категорий.

*Ключевые слова:* биологическое и социальное в человеке, фундаментальное и прикладное в познании, образовательная деятельность и социальная среда, причины и следствия в образовании, встречные воздействия и неоднократные согласования, фрактальное развертывание и свертывание, устойчивые связи и срединные их выражения.

---

**Asadullin Rail Mirvaevich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; head of the Department of Pedagogy Bashkir State Pedagogical University, M. Akmulla, rail\_53@mail.ru, Ufa*

**Teregulov Filarit Sharifovich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy Bashkir State Pedagogical University, M. Akmulla, terfil@yandex.ru, Ufa*

## FUNDAMENTAL AND APPLICABLE COMPONENTS IN PEDAGOGICAL EDUCATION

*Abstract.* The authors propose a new view of educational sphere development, in which philosophic categories of the fundamental and applicable knowledge are considered as two cross-processes of learning the reality and pole between which design and technological activities are carried out. This makes it possible to consider any pedagogical project as a compromise solution, a middle aspect, by establishing multiple agreements between the stated poles. Taking into account the dual biosocial nature of a human and the same dual educational task, during implementation of the educational activities there are possible pedagogical variations, which is characterized by a huge diversity. A principle of necessity and reasonable sufficiency of stated categories' relations is justified in education and training of specialists.

*Keywords:* biological and social components in a human, fundamental and applicable components in learning, educational activity and social environment, reasons and consequences in education, cross-effects and multiple agreements, fractal development and closure, stable connections and their middle expressions.

В настоящее время на фоне усиления требований к фундаментальной подготовке специалистов наметилась явная тенденция к практикоориентированности профессионального образования. Отвечая запросам современной экономики и производства, это условие оставляет вопрос: не будет ли эта тенденция осуществляться в ущерб фундаментальной составляющей подготовки специалистов?

В науке данная проблема, как правило, обсуждается в контексте *сочетания теоретических и прикладных знаний*. Отметим также, что указанное деление знаний имеет условный характер и связано с раскрытием источников и направленности развития каждого из разделов науки. И несмотря на то, что эти две линии развития науки имеют много точек соприкосновения, что обе они преследуют одну общую задачу развития системы знаний об окружающей действительности и способах ее преобразования, тем не менее они не перестают различаться по своим специфическим функциональным назначениям. В то же время различия в организации знания не создают принципиальных препятствий для взаимного интеллектуального обогащения обоих исследовательских разделов, поскольку они вооружают субъекты разносторонними знаниями для познания и преобразования действительности в собственных целях. Все сказанное о различиях и сходстве, взаимном проникновении и попеременном следовании друг за другом обсуждаемых понятий, свидетельствует о крайней запутанности общей ситуации. Это становится камнем преткновения на пути рационального определения и конструктивного их использования.

Прежде всего отметим, что объективный мир удивительно прост и одновременно изощренно сложен. В целом он строго логичен. Но внутри закономерных этапов движения материи конкретные проявления структурных объединений выступают широким спектром, что создает иллюзию непредсказуемости. И далеко не простая задача, находясь внутри такого богатства разнообразных проявлений единой универсальной тенденции – идти на необходимые квалификации явлений, на существенные обобщения. Рассмотрим подробнее возникновение, развитие и дифференциацию обсуждаемых направлений знаний.

В современной литературе, посвященной исследованию специфики фундаментальных знаний, подчеркивается, что они всегда связаны с поиском и обнаружением новых, «не стареющих знаний», с принципиально обоснованными методами исследования. При этом если вспомнить марксов «метод восхождения от абстрактного к конкретному», то можно заметить положительную корреляцию упомянутых категорий с фундаментальными и прикладными знаниями. Но для этого сами понятия конкретного и абстрактного в педагогике должны быть раскрыты в том понимании, какое в них вкладывал К. Маркс. Конкретное в слове К.Маркса определяется как составное, сложное, многостороннее, как «единство в многообразии», означая нечто общее, обобщенное и потому способное характеризовать и отдельно взятую вещь, отдельное явление, и систему вещей, явлений этого класса [4].

По верному заключению Э. В. Ильенкова, абстрактное понимается как один из ясно очерчивающихся моментов конкретного, как частичное, односторонне неполное (потому всегда по необходимости ущербное), но реальное, жизненное проявление конкретного, отделившееся или отделенное от него относительно самостоятельное образование, мнимонезависимый его момент [3, с. 217]. Поэтому согласно такой точке зрения, нагляднейшая, непосредственно отображаемая образовательная деятельность учителя и познавательная деятельность учащегося являются абстрактнейшими выражениями некоторой сложно устроенной человеческой деятельности, вернее, однажды возникшей и развивающейся общественно-исторической деятельности по образованию человека, через постоянно действующий, нескончаемый конвейер которого реально прошли все предыдущие поколения людей, проходит нынешнее, и также непременно получают образование последующие поколения людей. Образование – непрерывное производство людей: конвейер действует безостановочно. Меняются лишь поколения обучаемых, а также одно поколение учителей сменяет на этом посту другое. В обиходе же под конкретным понимается также чувственное, зримое, осязаемое, то есть эмпирическое, в то время как под абстрактным – нечто мысленное, теоретическое, оторванное от жиз-

ни, от действительности. Это естественное понимание достаточно часто употребляется также для описания педагогической реальности. Бывает, что при описании действительности одновременное использование житейских, научных и специфических теоретических понятий нередко запутывает вконец самих исследователей. А они в свою очередь последующими своими умозаключениями дезориентируют окружающих. Так, если следовать упомянутой выше традиции отождествления конкретного с единичной вещью, данной в созерцании, то задача теоретического исследования сводится к отысканию того общего, одинакового, которым обладают все без изъятия вещи определенного множества. В нашем случае – к нахождению общих черт, свойств и отношений педагогической деятельности, проявляющихся во всем без исключения педагогическом опыте. Общее как таковое во всем опыте будет означать сходство, наблюдаемое в нем. И само по себе оно абстрактно, так как формируется лишь в голове исследователя и ни в коем случае не вне её. Общее предстает в таком случае лишь как частичное свойство педагогической действительности.

Итак, фактически мы затронули лишь различные фазы материального конкретного, воспроизводящие каждый раз по-новому некоторое объективно расчлененное, протяженное во времени, циклически воспроизводящееся целое (историческое целое). А чтобы раскрыть их отражение в сознании человека, в мышлении исследователя, в собственно педагогической науке уже как «духовно конкретное», необходимо содержание образования, ткань образовательной сферы переработать в форме понятий, воспроизвести систему внутренних связей и отношений учебно-воспитательного процесса, составляющих данный конкретный образовательный опыт, вскрыть те новшества, которые произошли на стороне субъекта, то есть раскрыть сущность образования. Тем самым актуализируются и такие понятия как теоретическое и эмпирическое в образовании как очередной срез аналитической процедуры по вполне определяемым характеристикам существования явления. Специфика теоретического мышления в том и заключается, что весь вопрос упирается в то, как в логике понятий объективно выразить происхо-

дящие образовательные процессы, явления и новообразования. Эмпирический спор ведь не о том, существует или не существует образование как таковое – ясно, что оно объективно существует. Спор о том, какими способами выразить *понятийный аппарат и объяснительный принцип, достаточно полно и однозначно выражающие суть образования и творчества людей, вовлеченных в него*. То есть объяснить миссию образования как средства снятия противоречия между биологической и социальной сущностями человека.

Как видим, проблема отношения абстрактного к конкретному далека от её рассмотрения в контексте отношений мысленного – чувственно воспринимаемого, теоретического – эмпирического, но эти отношения позволяют определить фундаментальное и прикладное *в структурно-содержательном плане*.

Таким образом, для изучения или конструирования учебно-воспитательного процесса, для обобщения инновационного, новаторского педагогического опыта и тому подобных исследований необходимо иметь фундаментальные знания – научную картину общественно-исторического опыта обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Необходимо, чтобы отмеченное выше конкретное постоянно присутствовало в сознании исследователя, взявшего на себя труд проектирования и обобщения современного состояния педагогической деятельности. Общественно-исторический опыт обучения, воспитания и развития человека очень богат и разнообразен, поэтому разработка фундаментального в педагогике связана с категорией меры, требует оперирования понятиями необходимости и достаточности. В фундаментальные знания необходимо включать лишь те связи и отношения педагогической действительности, которые достаточны для раскрытия биосоциальной природы человека, сути новаторских методик, современных технологий, которые вместе с тем не «отягощают» его привходящими, побочными и второстепенными свойствами. Поэтому исследователю нужно иметь общий план рассматриваемого педагогического целого в его основных, главных расчленениях, чтобы, руководствуясь им, не сбиваться

в восхождении на окольные пути, а при необходимости создавать нужные абстракции, дополнять общий план нужными построениями.

Тем самым, на основе принципа встречно-диффузного проникновения указанных процессов друг в друга обнаруживаются новые точки роста, связанные с принципиально новыми (обновленными) форматами подготовки специалистов. Так, наряду с *содержательным определением самих понятий фундаментального и прикладного, незаметно актуализируется и задача выявления механизмов взаимных переходов и установления оптимальных соотношений, выбора в образовании и подготовке специалистов – меры необходимой и разумной достаточности указанных категорий.*

В науке, как в особой культурной деятельности, знания производятся ради знаний, объективно отражающих окружающий мир, и это свойство является её существенным предназначением. Другая особенность научной деятельности проявляется в постепенности, последовательности действий и поэтапности познания. А далее знания, полученные в ходе исследования, как правило представляются в формах, способствующих их приумножению. Указанные характеристики свидетельствуют о том, что фундаментальные знания в педагогике органически связаны с её историей, с генетическим представлением об учебно-воспитательном процессе и отображением рассматриваемой реальности в теории образования. То есть они связаны также с педагогическим мышлением, предполагающим рассмотрение взаимосвязей логической формы отражения истории педагогики с исторически понимаемой педагогической действительностью.

Историческое первично по отношению к логическому не потому, что, как это иногда представляется, историческое – это материальное, а логическое – его теоретическое, мысленное отражение. Историческое первично потому, что единообразное логическое складывается из многообразного исторического, ибо логическое представляет собой результат, а точнее, цепочку результатов человеческой деятельности [1, с. 14].

Поэтому выяснение отношений логического к конкретному – научного развития образования к его действительному – связано не только с необходимостью иметь истинное

фундаментальное представление об образовательном процессе, но и с обоснованием способов проектирования образовательных систем, а также с оценкой инновационного педагогического опыта именно как способа восхождения от абстрактного к конкретному. В противном случае встает вопрос, на что же должна ориентироваться теория образования, определяющая последовательность восхождения, порядок выведения конкретных определений, свойств и отношений педагогической действительности? Естественным образом филогенез становится ориентиром для онтогенеза. Тем самым историко-логические составляющие фундаментального знания, указывая на *генетический характер* как самой образовательной действительности, так и способов её познания, помогут развернуть фундаментальное в *функционально-генетическом плане, в плане возникновения, наполнения и развития.*

Конечно, генетический характер научного познания приводит нас к необходимости различия у объективной истины двух составляющих: абсолютной (независимой от нашего сознания) и относительной (открывающейся нам по частям, способной к обогащению и уточнению, к освобождению от ранее неизвестных, а потом обнаруженных заблуждений и т.п.). Другими словами, знания, являясь промежуточным продуктом познавательной деятельности людей, в последующем неоднократно уточняются, развертываются, обобщаются. В этой связи характерной особенностью фундаментального исследования является его ориентация на *обобщающую новизну, на генетическое свертывание и развертывание знаний, и конкретизацию логически целостного представления действительности.* Фундаментальные знания включают в качестве своего элемента все контекстные предшествующие знания, ибо фундаментальные знания – результат их содержательного обобщения. В этой связи можно вспомнить виды обобщения в теории В. В. Давыдова [2] – *теоретическое и эмпирическое* – и обнаружить их поуровневую связь с фундаментальным и прикладным. Содержательное обобщение следует понимать при этом не как приведение множества частных рядоположных умозаключений к общему знаменателю. Скорее, оно предполагает генетический поэтапный

анализ: вскрытие начальных («стволовых») объективных факторов развития, составление из них «эмбриона» рассматриваемого новообразования, поэтапное развертывание которого проявляется огромным разнообразием вследствие учета не меньшего числа особенностей среды существования. Оперирование такими знаниями позволяет человеку не только познавать мир, но и представлять действительность как развивающуюся систему. Таким образом, основной целью фундаментального знания является, с одной стороны, вскрытие начала тех или иных процессов и явлений, обозначение принципов поэтапного их развертывания как согласований объективных сторон (полюсов) их взаимодействий во множестве и разнообразии, а с другой стороны, совершенствование концептуального аппарата науки, как бы не имеющее непосредственного прикладного значения. Но это не совсем верно. Все дело в уровне обобщения данных знаний, выявлении сквозных фундаментальных процессов и соответствующих знаний, которые далее служат людям практическим ориентиром во всех их исканиях.

К сожалению, недостатки нынешних представлений, которыми педагоги руководствуются в образовательном процессе, состоят в их фрагментарности, разрозненности и рядоположенности (бок о бок), в отсутствии системного видения процессов познания и преобразования действительности в целях воспитания и обучения подрастающего поколения. И это не только последующая проблема для практиков образования, а сколько неисчезающая головная боль теоретиков образования. Дело в том, что содержание подготовки будущих педагогов, предполагающее изучение естественного ряда закономерно усложняющихся уровней движения объективной действительности, разбросано по различным отраслям науки, между которыми люди сами воздвигли трудно переходимые водоразделы. Поэтому усилия ученых, преподавателей и учителей направлены на обоснование и реализацию межпредметных связей, на создание комплексных учебных дисциплин, на поиски инвариантов, универсальных средств познания действительности и закрепление результатов этого отражения во внешней форме в виде наглядно-методических посо-

бий и мультимедийных средств обучения. В этом направлении призывают ученые осуществлять всевозможные подходы: диалектический, комплексный, синергетический, герменевтический, аксиологический, целостный, деятельностный, личностный.

Прикладные науки имеют ярко выраженную направленность на изменение окружающей действительности – конструирование искусственных объектов на основе развертывания фундаментальных знаний посредством прикладных алгоритмов. Несмотря на то, что ныне мы пользуемся существующим, ещё «сырым», но разделяемым большинством ученых содержанием фундаментального, в нем уже можно и нужно выделять *концентрические круги и уровни обобщения и соответствующие процессы развертывания знаний*. Последние могут быть квалифицированы уже как прикладные знания. И каждому уровню обобщения, то есть каждому фундаментальному, соответствует своё прикладное и не одно. Например, медицинская справка об ОРЗ ребенка для воспитателя детского сада может практически проявиться в использовании салфеток для насморка, усилении мер по закаливанию детей и т.д. Для министра образования и науки, призванного согласовывать ресурсы финансирования с социальными проблемами и разветвленной сетью образовательных учреждений, прикладная деятельность может вылиться в составление образовательных стандартов, стимулирование творчества учителей, оптимизации сети образовательных учреждений и т.д.

Следующая особенность прикладных знаний состоит в том, что они имеют четко выраженный технологически-инструментализованный характер и поэтому могут быть многократно усовершенствованы. Инновации в этой области проявляются взаимодействием множества внешних условий в русле генетических разветвлений, могут выражаться комбинационной последовательностью действий, алгоритмизированными системами процедур. Они несут в себе информацию о том, что и как человек должен делать, т.е. какие действия, чем и в какой последовательности он должен совершать для получения искомого продукта. Иными словами, в прикладных знаниях информация сфокусирована как ориентиро-



вочная основа исполнительских действий, поэтому она нередко называется инструкцией, предписанием, алгоритмом. Таким образом, прикладные знания задают нормативы деятельности, и поэтому её субъект должен знать, во-первых, как («know how» – англ.) это сделать, а во-вторых, как сама деятельность технологизируется по параметрам, заданным характеристиками объекта. При этом необходимо учесть, что состав и логика применяемых знаний и действий определяются не столько количеством элементов, образующих структуру объекта, а скорее тем, насколько его функции согласованы с условиями среды. Это исключительно важное положение. Может быть, имеет смысл даже возвести фактор условий среды в ранг второго, противоположного первому (фундаментальному) – обширного, расчлененного, диффузно-многообразного, но единого связанного множества. В совокупности они составят своеобразные микро– и макрополюса, свернутого-развернутого, обобщенного-частного, непрерывного-дискретного, равноценных и значимых встречных процессов развития образовательной сферы.

И каждая складывающаяся ситуация требует применения своего специфического соотношения фундаментального-прикладного, что проявляется индивидуальной траекторией, новыми знаниями. В итоге структура любого объекта есть производная соотношений фундаментально-прикладных знаний, уровня и меры развертывания и согласований множества факторов окружающей среды.

Что же представляют собой эти факторы развития человека и принципы их согласований?! В них, казалось бы, во второстепенных и сопутствующих процессах, фактически происходят глубинные «тектонические» разломы, сокрыта сущность педагогических новообразований.

#### Библиографический список

1. Грецкий М. Н. Логическое и историческое в учении Маркса об общественном развитии // Философские науки. – 1983. – № 2. – С. 10–19.
2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
3. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. – М., Политиздаг, 1984. – 320 с.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 12. – М., Политиздаг, 1974. – 726 с.

**Штейнберг Валерий Эмануилович**

*Доктор педагогических наук, кандидат технических наук, главный специалист управления научной работой и международных связей Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, dmt8@bk.ru, Уфа.*

**Гурина Роза Викторовна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры физических методов в прикладных исследованиях, Ульяновский государственный университет, roza-gurina@yandex.ru, Ульяновск*

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ (ДИССЕРТАЦИИ): ЛОГИКО-ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

*Аннотация.* Рассматриваются структуры образовательной концепции и обобщенной педагогической модели, а также их визуализированные отображения – логико-смысловые модели / фреймовые схемы; приводятся: уровневая модель новых педагогических решений в исследовательских проектах (магистерских, кандидатских и докторских диссертациях), координатно-матричные модели концептуального портрета новых педагогических решений и проблемной зоны их поиска.

*Ключевые слова:* исследовательские проекты, диссертации, концепция, модель, структура, новые педагогические решения, дидактический дизайн, когнитивная визуализация, логико-смысловое моделирование.

**Steinberg Valery Emanuilovich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Technical Sciences, the chief specialist of management of scientific work and international contacts of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmully, dmt8@bk.ru, Ufa.*

**Gurina Roza Viktorovna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Physical Methods in Applied Researches, the Ulyanovsk State University, roza-gurina@yandex.ru, Ulyanovsk*

## RESEARCH PROJECTS (DISSERTATIONS): LOGIKO-HEURISTIC MODELS OF NEW PEDAGOGICAL DECISIONS

*Abstract.* The structures of the educational concept and the generalised pedagogical model as well as their visualised displays – logic and semantic models / frame schemes are considered; the hierarchical model of new pedagogical decisions in research projects (for Master, Candidate and Doctor's degrees), total coordinate and matrix models of a conceptual portrait of new pedagogical decisions and a problem zone of their search, executed in the form of a didactic design are created.

*Keywords:* research projects, dissertations, the concept, model, the structure, new pedagogical decisions, didactic design, cognitive visualization, logical-semantic modelling.

Научным продуктом педагогического исследования соискателей являются: на степень доктора педагогических наук – *концепции* или *системы* обучения или воспитания; кандидата педагогических наук – образовательные модели, при внедрении которых в образовательный процесс подтверждается результативность. Однако их получение вызывает затруднения из-за того, что начальная концепция решения исследуемой проблемы

содержит неопределенность, снимаемую в процессе работы и, видимо, следует уделять больше внимания практике применения методологии построения концепций и образовательных моделей, как и методологии научной рефлексии выполненной работы.

*Образовательная концепция и её структура.* Концепция (от лат. *conceptio*) – система взглядов на что-нибудь; основная мысль. Концептуальная система – «тот ментальный



уровень или та ментальная (психическая) организация, где сосредоточена совокупность всех концептов, данных уму человека, их упорядоченное объединение» [5], то есть система знаний о мире, отражающая познавательный опыт человека как сумму отдельных смыслов или концептов – «квантов» знания. В педагогике концепция истолковывается как педагогическая теория, или научное знание о закономерностях и существенных связях построения и функционирования образовательных систем и процессов. Существующие теории подразделяются на два типа: математизированные, использующие математические модели и доказательства (сильная версия науки); и описательные, имеющие качественный характер, в которых не формулируются явным образом логические правила и не приводятся строгие доказательства ввиду невозможности количественного описания явления / процесса (слабая версия науки) [7]. К последним относятся и педагогические концепции, структура которых содержит те же блоки, что и те-

ория [6], и может быть представлена в виде схемы (рис. 1), рассматриваемой как фрейм (от англ. *«framework»* – каркас), основное свойство которого – стереотипность и универсальность [2]: проблемный (целеполагающий) блок – миссия, цели, задачи, факторы потребности в исследовании и разработке концепции; требования к педагогическому процессу (системе); базис (основание концепции) – предпосылки; источники; первичные допущения; постулаты; аксиомы; общие законы; описывающие идеализированный объект (объект теории); теоретико-методологические основания концепции; содержательный блок («тело» или «ядро» концепции) – ведущие идеи, подходы, принципы, основные концептуальные положения и модели, позволяющие построить рассматриваемый педагогический процесс (систему), то есть основной массив теоретического знания и его сущность [3, с. 9].

Компоненты содержательного блока включают: подходы к образовательному процессу / системе, формирующие взаи-

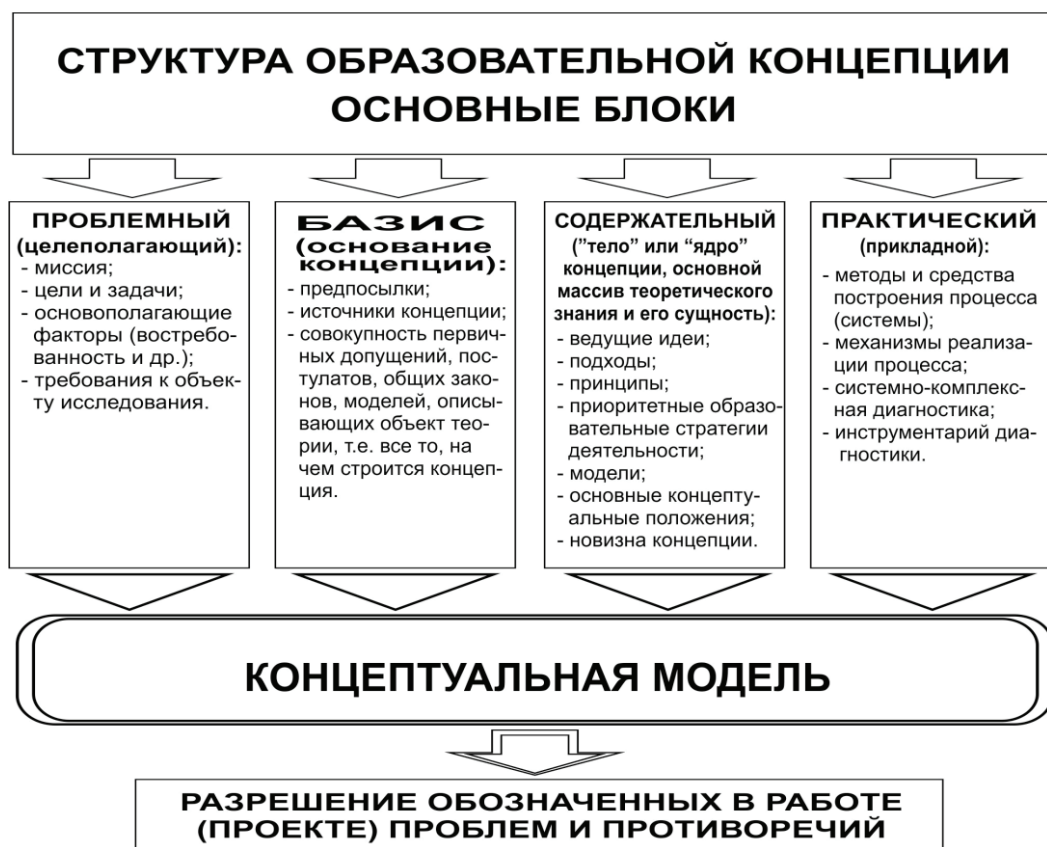


Рисунок 1 – Структура образовательной концепции

модействие субъектов педагогической деятельности; принципы – основные правила построения эффективного образовательного процесса / системы; основные образовательные стратегии – направления учебно-воспитательной деятельности участников педагогического процесса; модели систем и процессов – структурные единицы концепции; основные теоретические положения, определяющие требования к педагогическому процессу / системе и разрешающие выявленные проблемы и противоречия; новизна концепции – то новое, что привнесено автором в концепцию (идеи, расширение понятийного аппарата педагогической теории, модели, методики, средства).

Содержание практического (прикладного) блока: методы и средства построения педагогического процесса / системы; механизмы реализации педагогического процесса; комплексная диагностика и диагностический инструментарий, доказывающих эффективность предложенных концепции и моделей в соответствии с выделенными уровнями эффективности, развития, обученности и т.д.; методы исследований и обработки результатов.

Образовательные концепции могут относиться к определенной области обучения, например: концепция естественно-научного образования в школе; развитие или модерни-

зация образования образовательного учреждения, области, города, страны; построение образовательных систем и процессов, образовательного стандарта; обоснование нового подхода или стратегии и т.д. Исходя из принятых концептуальных теоретических положений – подходов, принципов, выбранных методов и средств исследователем выстраивается модель образовательного процесса / системы с заданными свойствами.

Педагогическая модель исследуемого процесса / системы включает в себя ряд обязательных составляющих: социальная востребованность, цели, содержание, деятельность, механизмы реализации, условия и результативность. То есть педагогический процесс, соответственно, характеризуют цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия педагогов и обучаемых, достигаемые при этом результаты и их востребованность. На рисунке 2 представлена фреймовая схема обобщенной педагогической образовательной модели.

Востребованность обуславливается требованиями государства (например, вуза-заказчика к качеству подготовки абитуриентов), а также «социальным заказом» (например, учащихся и их родителей). Востребованность, как правило, высвечивает «социальный пробел», приводящий к противоречиям



Рисунок 2 – Схема-фрейм педагогической образовательной модели (методической системы обучения, воспитания, подготовки)

как мотиву создания модели. Социальную востребованность необходимо доказать, что предполагает наличие констатирующего эксперимента, подтверждающего сложившееся в педагогике противоречие, и необходимость построения образовательной модели, устраняющей его.

Целевой компонент должен соответствовать методологическим требованиям к образовательной цели – субъективному (идеальному) образу желаемого состояния среды, которое решило бы возникшую проблему. Совокупность целей определяет предназначение модели, цель должна обладать пятью основными свойствами [1]: полнотой содержания – определенностью существенных характеристик результата; операциональностью контроля ожидаемого результата; временной определенностью; реалистичностью – соответствием возможностям; побудительностью – соответствием мотивам субъекта деятельности.

Функциональный блок определяет функции модели (например, функцией модели интенсивного обучения является приобретение учащимися знаний, умений, навыков, компетентностей в ограниченные сроки). Для реализации модели выбирается методологическое поле деятельности исследователя, которое позволяет выделить совокупность общих и частных (специфических) педагогических принципов и подходов.

Содержательный блок модели раскрывает содержание подготовки, управления подготовкой, вида образовательной деятельности, которую исследует и улучшает диссертант (заметим, упрощенное представление содержания образования в виде изучаемых дисциплин, программ и учебных планов недопустимо, последние – не сущность, а лишь форма содержания образования).

В знаниево-ориентированном содержании образования, основанном на социальном опыте, выделяются четыре основных структурных компонента: опыт познавательной деятельности, зафиксированной в форме её результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт осуществления эмоционально-ценностных отноше-

ний – в форме личностных ориентаций [4]. В соответствии с компетентным подходом содержание образования (подготовки к чему-либо) должно включать следующие компоненты: когнитивный (опыт в когнитивной сфере); опыт практической деятельности; опыт творчества; опыт отношений личности (система отношений личности, формируемая в образовательном процессе); компетентный (опыт применения операциональных знаний и умений, эмоционально-волевые качества и ценности личности).

После определения структуры содержания (подготовки, образования, формирования чего-либо), возникает необходимость выбора и/или разработки технологий для освоения этого содержания, то есть механизмов реализации модели. Совокупность методов, форм, средств, условий (организационно-педагогических, дидактических, материальных) функционирования модели обеспечивает получение результатов и наполнение результативного компонента (по сути – технологического структурного элемента модели). Диагностика эффективности функционирования модели предполагает измерение полученных результатов исследования с помощью адекватно выбранных критериев и показателей.

Оценочный блок модели включает оценку результатов педагогического процесса, а также методы обработки результатов. Результативность исследования должна превышать погрешность измерений: увеличение эффективности примерно на 30–40% можно считать удовлетворительным (средним) результатом; на 45–50% – выше среднего; около 60% – хорошим, порядка 70–80% – очень хорошим и на 90 – 100% и выше – отличным (частая ошибка исследователей – представление результативности в виде увеличения обученности на 10–15%, что численно равно относительной погрешности социологических измерений).

Модель решения задачи определения исследователем уровня результатов своего исследования, то есть рефлексивного анализа собственной деятельности и оценивания выполненной работы, представлен на рисунке 3. Она иллюстрирует иерархичность уровней новых педагогических решений в исследовательских проектах, но, главное, выполняет функции модели-«навигатора» при анализе соответствия полученных резуль-

татов и предложенных решений критериям и показателям ученой степени, на которую претендует исследователь [11]. Модель может оказаться полезной научным руководителям, экспертам и оппонентам при планировании, выполнении, оформлении, анализе и оценке исследовательских проектов (диссертационных исследований, научных поисковых проектов и т. п.). Модель реализует технологию логико-смыслового моделирования [10; 11] и технологию фреймов [2]. Она представлена прямоугольной восьмилучевой системой координат, каждая из которых обозначает степень или масштабы нового решения в одном из восьми направлений: новизна, разрешение педагогических противоречий; структура объекта; диагностика; развитие научных оснований; масштаб обобщения нового решения; уровень преобразования теории; масштаб реализации проекта. При этом каждая координата содержит

три узловых элемента, обозначающих три масштаба или три уровня ее содержания.

Таким образом, три концентрических линии соответствуют одному из трёх уровней исследовательских проектов: I – выпускная квалификационная работа магистра; II – кандидатская диссертация; III – докторская диссертация. Переход на следующий уровень означает качественный скачок в исследовании, сопровождающийся количественными изменениями (накопление опыта, повышение эффективности методик и т.д.), которые предшествуют качественным. Достижения предыдущего уровня исследования включаются в последующий, что отображается на схеме возрастанием площади фигур, очерченных замкнутыми концентрическими линиями. Иными словами, уровни I, II и III должны визуальнo восприниматься не отдельными кольцами, отстоящими все дальше и дальше от начала координат, а фи-

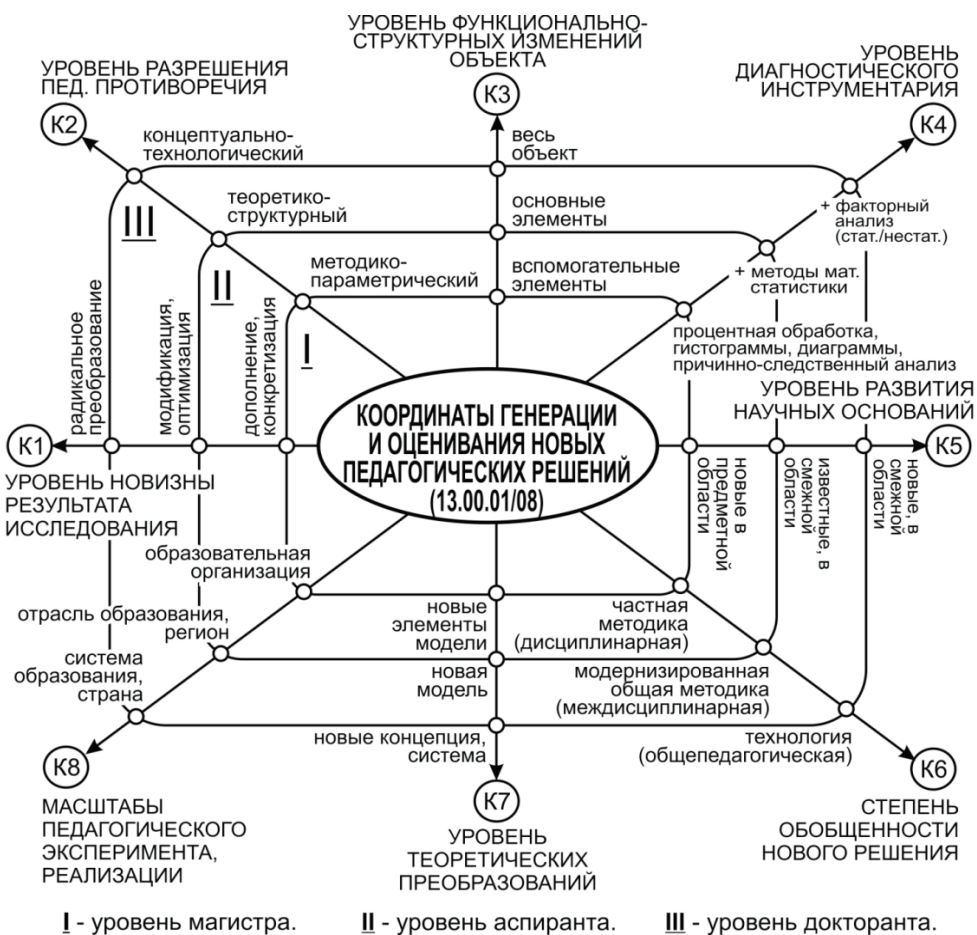


Рисунок 3 – Уровневая модель новых педагогических решений в исследовательских проектах

гурами, площади которых накладываются друг друга: так, третий уровень отображается площадью фигуры, включающей площади трех колец, а второй уровень – суммой площадей двух предыдущих колец. При этом с каждым следующим уровнем характеристик выполненного исследования возрастает масштаб или уровень применимости новых педагогических решений, увеличивается социально-образовательная составляющая результатов выполненного исследования.

Далее раскрывается содержание каждой координаты.

K1. Уровень новизны результата исследования или уровни инновационного потенциала: I – дополнение/конкретизация/усовершенствование отдельных компонентов исходного педагогического объекта; II – модификация/оптимизация/усовершенствование на основе известных данных; III – радикальное преобразование исходного педагогического объекта – новая идея, новый проект, не имеющие аналогов и прототипов.

K2. Уровень разрешения педагогических противоречий: I – методико-параметрический уровень – оптимизация объекта и улучшение его характеристик при незначительном совершенствовании структуры и функций; II – теоретико-структурный уровень – модернизация педагогического объекта и улучшение его характеристик при существенном совершенствовании структуры и функций; III – концептуально-технологический уровень – принципиальная реконструкция педагогического объекта.

K3. Уровень функционально-структурных изменений педагогического объекта: I – уровень изменения вспомогательных элементов известной педагогической системы или ее подсистемы; II – уровень изменения основных элементов в известной системе, в результате чего реализуется новая модель обучения, воспитания, подготовки, формирования чего-либо в образовательной системе; III – уровень изменения всего педагогического объекта / образовательной системы, в результате чего создается новая система обучения, воспитания, подготовки, формирования чего-либо.

K4. Уровень диагностического инструментария: I – процентная обработка и построение гистограмм или диаграмм; использование коэффициента эффективности

(обученности)  $k$  (как отношение среднего балла правильных ответов теста в группе к максимальному количеству баллов теста); построение диаграмм сравнения констатирующего и контрольного экспериментов; II – использование, наряду с инструментарием первого уровня, одного из статистических методов обработки результатов (критерии хи-квадрат, Колмогорова-Смирнова, Пирсона, Спирмена и т. п.) и – при необходимости – дисперсионный или кластерный анализ; использование адекватных тестов и опросников, валидность и надежность которых строго доказана, либо тестов из авторитетных источников; III – применение (наряду с инструментариями первого и второго уровня) параллельно в целях надежности нескольких методов математической статистики; применение статистического и нестатистического факторного анализа.

K5. Уровень развития научных оснований в исследовании: I – теоретические основания, новые в предметной области выполненного исследования; II – теоретические основания, расширенные за счет привлечения знаний, известных в смежной предметной области; III – теоретические основания, новые по отношению к смежным предметным областям.

K6. Степень обобщенности нового решения: I – частная методика; предметное / задачное применение; II – модернизированная методика; межпредметное / полизадачное применение; например, использование мотивационно-рефлексивных приемов; III – технология общепедагогического применения; например, технологии с применением когнитивной визуализации.

K7. Уровень теоретических преобразований: I – усовершенствование элементов известной педагогической модели, либо дополнение ее новыми элементами; новое сочетание элементов ранее известных методик, которое в данном виде прежде не использовались; II – построение принципиально новой педагогической модели (модель методики, образовательного процесса, подготовки, воспитания, управления, формирования чего-либо и т. п.) в таких компонентах, как востребованность, цели, функции, содержание (деятельности, процесса), механизмы реализации модели (подходы, принципы, условия), участники образовательного процесса, результат (сформирован-



ность, приобретение, развитие чего-либо); III – построение принципиально новой педагогической концепции с главными структурными компонентами / подсистемами, в том числе обоснование, ядро (содержание), следствие; построение и описание педагогических моделей, входящих в концепцию; построение принципиально новой педагогической системы в ее главных структурных компонентах: целевого, содержательного, деятельностного (по организации механизмов

реализации модели), результативного; принципиально новая педагогическая идея или теория, приводящая к перестройке методического или теоретического этажа педагогики.

K8. Масштабы педагогического эксперимента, реализации результатов исследования: I – масштаб одного или нескольких ОУ в регионе (контрольная и экспериментальная группа в конкретном ОУ); внедрение рекомендаций по применению результатов исследования в нескольких учебных груп-

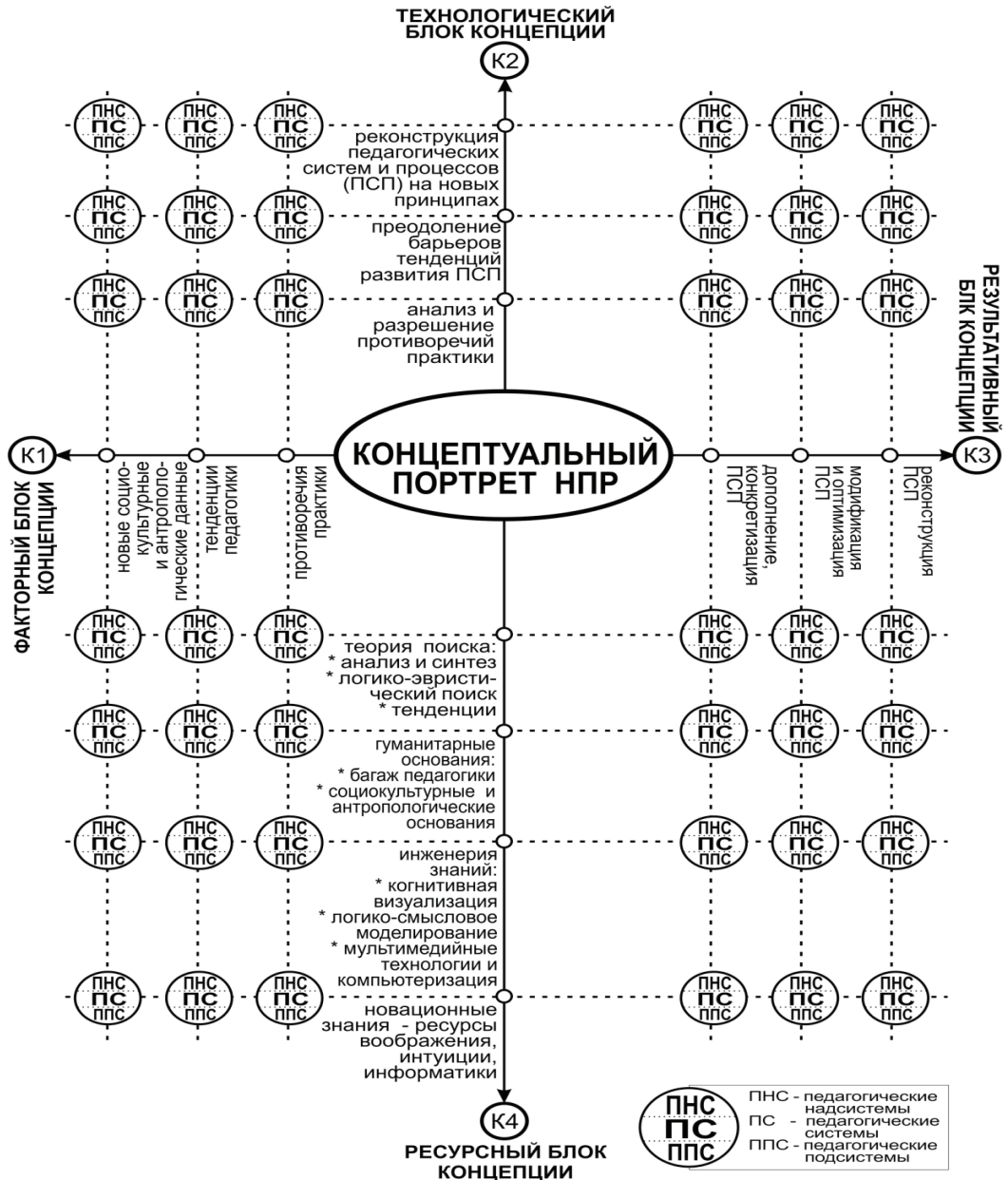


Рисунок 4 – Координатно-матричная модель «Концептуальный портрет НПР»

пах, классах одного-двух образовательных учреждений (ОУ); II – масштаб отрасли образования, региона: проведение исследования и внедрение рекомендаций в ряде однотипных ОУ региона; III – масштаб страны: проведение исследования и внедрение рекомендаций по применению положительных результатов исследования в ряде ОУ страны.

Представленная модель служит навигатором исследования на протяжении всего процесса исследования, продвигая его к логическому завершению. С позиций логико-смыслового моделирования она иллюстрирует определенный изоморфизм различных графических форм реализации семантических сетей, объединяя функции логико-смысловой модели и фрейма одновременно.

Далее приводятся итоговые координатно-матричные модели – концептуальные «портреты» новых педагогических решений и проблемной зоны их поиска, выполненные в технике дидактического дизайна [10]. На рисунке 4 приведена координатно-матричная модель «Концептуальный портрет НПР» (НПР – новые педагогические решения), иллюстрирующая потенциальную возможность реконструкции исследуемой педагогической системы на различных системных уровнях.

Содержание блоков модели связано с вышеприведенными рисунками 1-3, межкоординатные матрицы связывают между собой значимые факторы, которые инициируют педагогические исследования с возможными технологиями их выполнения, результатами и ресурсами. Инвариантные узлы матриц модели (триадные «гранулы») обозначают три возможных уровня реконструкции объекта исследования – реконструируемые педагогическая надсистема, педагогическая система и педагогические подсистемы.

Дидактические инварианты представлены в виде матрицы, по столбцам которой расположены три инвариантные формы образовательного процесса – познание, переживание и оценивание (социокультурные основания), а по строкам – три инвариантные формы учебной деятельности: предметно-ознакомительная (ПОД), аналитико-речевая (АРД) и моделирующе-фиксирующая (МФД) (антропологические основания). Для эффективной организации каждого этапа/формы образовательного процесса необходимо последовательное выполнение всех

трех форм учебной деятельности [10].

Координатно-матричная модель «Зона поиска НПР» (Рисунок 5) отображает проблемную зону поиска новых решений; линейные матрицы, расположенные по краям основной, показывают, что в технологиях обучения инвариантные формы образовательного процесса и учебной деятельности осуществляются в различном соотношении под действием дисперсионных факторов.

Например, в технических вузах и классических университетах акцент ставится на познавательной деятельности, в гуманитарных и культурологических вузах – на переживательной (эмоционально-образной и эстетической), в юридических вузах – на оценочной (нормативно-правовой и этической); в системе НПО – на предметно-ознакомительной деятельности и соответствующей практике, в СПО добавляется акцент на аналитико-речевой деятельности (и соответствующей практике), в вузах – фиксируется акцент на всех трех инвариантных формах учебной деятельности. В данном пространстве располагаются поисковые задачи внедрения инвариантных форм образовательного процесса и инвариантных форм учебной деятельности; визуализации дидактических средств макро– и микронавигации для поддержки выполнения универсальных учебных действий и сценариев учебной деятельности, оперирования учебным материалом; разработки средств экспресс-контроля, самоконтроля и итогового контроля за результатами обучения (ЕГЭ, ФГОС). Приведенные в статье схемы и модели – иллюстрация возможного повышения методологического потенциала научных, в том числе диссертационных исследований за счет важных ресурсов дидактики – когнитивной визуализации и логико-смыслового моделирования.

#### Библиографический список

1. Аюф Р., Эмери Ф. О. О целеустремлённых системах – М.: Сов. Радио, 1974. – 272 с.
2. Гурина Р. В., Соколова Е. Е. Фреймовое представление знаний: монография. – М.: Народное образование. НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
3. Гурина Р. В. Концепция углубленной профильной подготовки учащихся физико-математических классах // Образование и наука, 2005. – №6. – С.11–22.
4. Краевский В. В. Содержание образования:



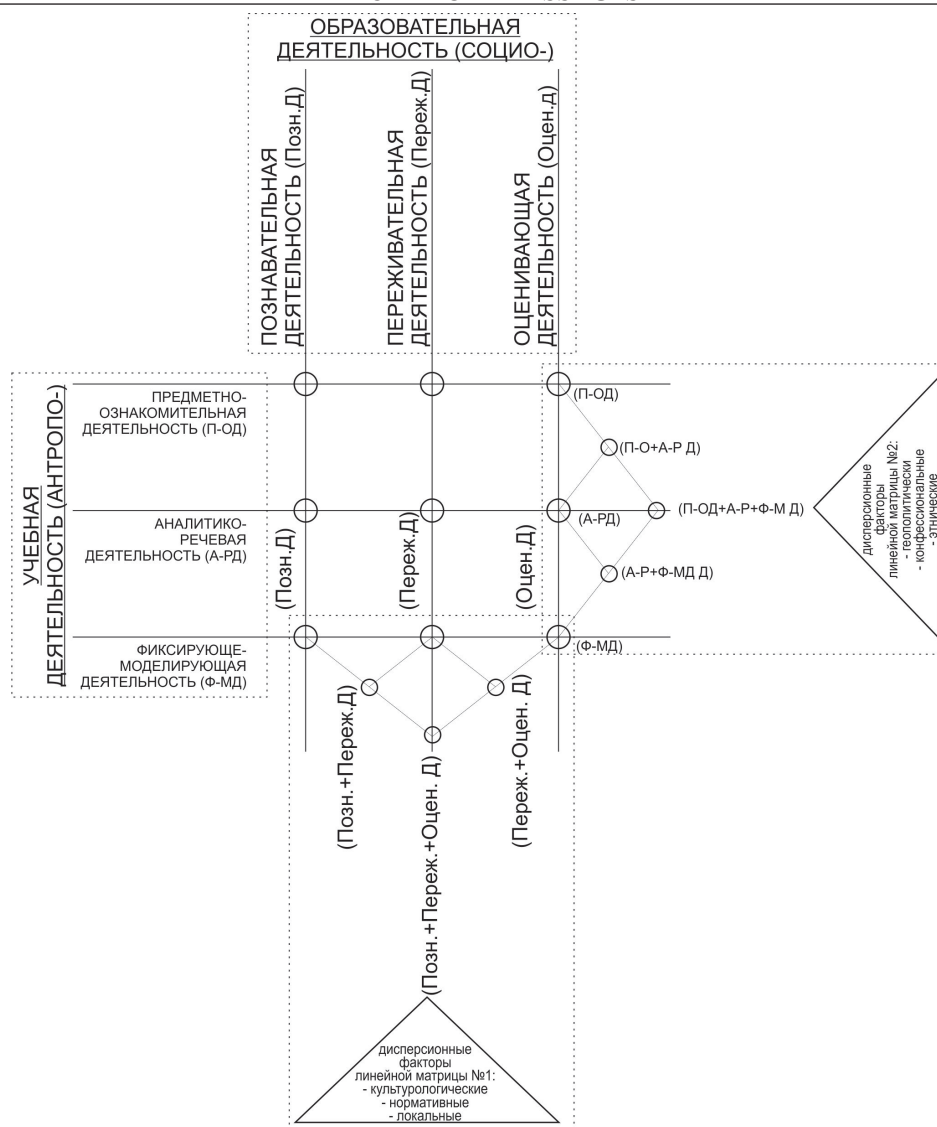


Рисунок 5 – Координатно-матричная модель «Зона поиска НПР»

феномен *deja vu*. Школа 2100. // Непрерывное образование: начальная, основная и старшая школа / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2001. – С.27–30.

5. Кубрякова Е. С., Демьянков В. В., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.

6. Кузнецов И. В. Структура физической теории // Избранные труды по методологии физики. – М.: Наука, 1975. – С. 28–44.

7. Новиков А. М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук. – 3-е изд. – М.: Издательство «Эгвес», 2003. – 120 с.

8. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.

9. Пурышева Н. С., Гурина Р. В. Структура образовательной концепции в практике педагогического исследования // Образование и наука – 2006. – №8. – С. 12–20.

10. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Инструментальная дидактика и дидактический дизайн в системе инновационного образования // Известия РАО. – 2012. – №2. – С. 1990–1995.

11. Штейнберг В. Э., Гурина Р. В. Системный портрет новых педагогических исследований в исследовательских проектах (диссертациях) // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014(50) – №1. – С. 104–110.

**Заякина Раиса Александровна**

*Кандидат философских наук, доцент кафедры конституционного и международного права Новосибирского государственного технического университета, raisa\_varygina@mail.ru, Новосибирск*

## **НОРМАТИВНО-ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В ПАРТНЕРСКИХ СЕТЯХ\***

*Аннотация.* Сегодня можно констатировать, что практически любой отечественный вуз вступает в социальные взаимодействия, организованные по сетевому принципу. Исходя из требований, предъявляемых к вузу обществом и государством, становится очевидным, что сетевая активность вузов будет возрастать и впредь. Однако приносит ли она желаемые результаты или, иначе говоря, воспринимается ли российский университет научно-образовательными сетями как полноправный партнер? Далеко не всегда. Значит, назрела необходимость исследовать и оптимизировать сетевую деятельность отечественных вузов в партнерских сетевых сообществах. В статье излагается авторский взгляд на ключевой вопрос, связанный с социально-философским осмыслением сетевой активности университета как социального института, «профессиональной школы» и свободного сообщества интеллектуалов. А именно: какой методологический принцип исследования релевантен объективной природе изучаемого феномена? Нахождение способа, дающего возможность получать максимально достоверную информацию о различных проявлениях активности вуза в качестве сетевого партнера, а также эффективно ее анализировать и есть цель данной работы.

*Ключевые слова:* научно-образовательные сети, сетевое партнерство, нормативно-интерпретативный подход, современный университет.

**Zayakina Raisa Alexandrovna**

*Candidate of Philosophical Science, Assistant Professor of the Department of Constitutional and International law, Novosibirsk State Technical University, raisa\_varygina@mail.ru, Novosibirsk*

## **NORMATIVE INTERPRETATIVE FOUNDATION INVESTIGATION ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY IN THE AFFILIATE NETWORKS\*\***

*Abstract.* Today one can confidently state that practically every national university is involved in social interaction based on network principle. Bearing in mind the requirements the society and state set out to be met by universities, it becomes obvious that network activity of universities will be increasing. However, does this activity produce encouraging results? In other words, are Russian universities considered to be equal partners by academic networks? The answer is not always satisfactory. It means that we should recognize the necessity of doing research into network activity of national universities in partner social networks and optimize it. The article expresses the author's view on the key question, connected with social-philosophical conceptualization of network activity of university as a social institute, "professional school" and a free community of intellectuals, namely, what methodological research principle is relevant to the objective nature of the phenomenon under study? The present work is aimed at finding a method providing an opportunity to get maximally reliable information about different activity forms of a university as a network partner, and also to analyze them effectively.

*Keywords:* academic networks, network partnership, normative-interpretative approach, modern university.

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РФНФ, в рамках проекта №: 14-06-00353 «Теоретико-методологические основания изучения деятельности вуза в партнерских сетевых сообществах»

\*\* This article was carried out with the financial support of the grant of Russian Foundation for Humanities, project number: 14-06-00353 «Theoretical-methodological Bases of Studying the Activity of the University in the Partner Network Communities»

Все более развивающаяся концепция сетевого общества, представляющая социальное устройство как глобальные «сети сетей» [11], очерчивает сегодня передний край проблематики социально-гуманитарных наук. Очевидно, что сетевые технологии, сетевые формы организации образовательного и исследовательского процесса, наконец, сетевые фоновые практики буквально пронизывают деятельность современного университета. Университета, выступающего и воспринимаемого, с одной стороны, как социальный институт, с другой же – как сообщество людей, объединяемых интеллектуальным родством, принадлежностью к особой категории носителей и выразителей уникального духа и сложившихся традиций. Исследование сетевых интеракций, возникающих в процессе образовательной и научной деятельности, способно не только раскрыть множество граней социальной жизни университета, но и оптимизировать сетевую активность, приводя в конечном счете человеческий капитал в наиболее эффективное состояние.

Сетевая форма социального взаимодействия в отечественном образовании исследуется довольно давно. На данный момент накоплен немалый опыт анализа моделей образовательных сетей различного уровня и типа учреждений (например, средних школ, учреждений среднего и высшего профессионального образования, производственных предприятий). Есть примеры проектирования комплексных территориальных сетей образования и социализации, включающих учреждения, оказывающие услуги в сфере образования, культуры, спорта, социального обеспечения и здравоохранения. Разработано методическое сопровождение и поддержка педагогов в условиях реализации сетевых образовательных программ. Можно констатировать, что на социальные сети в сфере образования сегодня возлагаются большие надежды.

Если рассматривать сетевую деятельность отечественных вузов, то здесь интересы явно развернуты в сторону формирования сетей, преследующих три основные цели. Во-первых, усилия направлены на обеспечение внутрисерийской и международной мобильности студентов и преподавателей, в частности, на реализацию совместных образовательных программ (в том числе

программ двойных дипломов). Во-вторых, понятно стремление вузов войти в профессиональные сети, объединяющие ведущие предприятия, профессиональные гильдии и сообщества, могущие стать не только практическими площадками для студентов, но и местами их дальнейшего трудоустройства. В-третьих, вузы могут быть нацелены на создание и расширение консорциумов для реализации крупных научно-исследовательских проектов. Отметим, что подобные консорциумы объединяют в сети не только вузовские научные школы, но и научно-исследовательские центры, институты и отдельные лаборатории. Это направление сетевой деятельности поддерживается вузами менее активно, так как требует привлечения большого количества различных ресурсов [Подробнее: 2].

Накоплен массив первичных и вторичных данных о различных сторонах деятельности отечественных вузов в социальных сетях. Каким образом его исследовать? Сложившаяся практика исследования сетей как социальных феноменов опирается прежде всего на структурно-функциональное осмысление конкретного исследуемого объекта. Иными словами, сеть воспринимается как способ структурирования социального пространства. Во многом это объясняется тем, что данная предметная область более всего разработана учеными-социологами, имеющими традиционный интерес к выявлению закономерностей в социальных структурах. Применяя нормативный по сути подход, исследователи выявляют особенности строения и функционирования отдельных сетевых структур.

Блестящим примером фундаментального исследования, примыкающего к этой традиции может служить анализ сетевой структуры отношений между интеллектуалами и ее влияние на производство идей, проведенный Рэндаллом Коллинзом [5]. Нормативный взгляд на обсуждаемый объект исследования сопрягается с пониманием сети как паутины взаимоотношений. Наиболее продуктивно это направление исследований развивается сегодня в США [10]. Отечественным образчиком осмысления социальных сетей с нормативных теоретико-методологических позиций могут стать труды Г. В. Градосельской. Разделяя позиции структурализма, Га-

лина Витальевна исходит из того, что поведение сети основывается на ее внутренней структуре, а именно: атрибутах акторов сети и отношений, складывающихся между ними (конкретнее наличием или отсутствием связей). Она, как и многие другие ученые-социологи, считает, что наиболее важными для изучения сети являются «структура отношений между акторами и местоположение отдельных акторов в сети» [1, с. 13].

Сегодня, выявляясь в новейших достижениях математики, физики, биологии и социологии, сама тайна мироустройства предстает ученому как всеобъемлющая сеть, по мере проникновения в структуру которой обнаруживаются элементы, также структурированные по сетевому принципу, «сети внутри сетей» [Подробнее: 3]. Здесь, однако, следует принять аксиому: если, углубляясь в анализ элементов сетевой структуры (в зависимости от принадлежности к научной школе они могут называться акторами, точками, агентами, вершинами), мы будем представлять их в качестве нового, более «глубокого» уровня сети, мы неизбежно придем к неразложимой далее единице, социальному атому – человеку.

Мысля социальную сеть в нормативной плоскости как схему точек и их связей, мы неизбежно будем анализировать, детализировать, уточнять нашу схему. Однако если мы примем за изначальную посылку утверждение, что социальная сеть должна рассматриваться не только как структура, состоящая из набора точек и некоего связующего потока между ними, а как система, образованная из квазинезависимых единиц, людей, сохраняющих за собой право на самоценность, нам откроется совершенно иная картина: основания для поведения участников сети перемещаются из внешнего мира в мир, сотканный также и из внутренних посылок и интенций. При таком восприятии социальной сети мыслить нормативными категориями явно недостаточно. Сетевой элемент должен рассматриваться как субъект, индивидуально избирающий приемлемые для него каналы и способы сетевого взаимодействия. Как субъект, способный этим уникальным выбором обогатить многообразие социально-сетевых отношений. Такая точка зрения выводит на авансцену интерпретативный подход к изучению социальных сетей – подход, ставя-

щий во главу угла ту «роль, которую играет субъективная интерпретация (*construal*) как фактор, определяющий социальное поведение» [9, с. 20].

Так как сквозь призму интерпретативного подхода акценты смещаются на коммуникативную и эмоциональную стороны восприятия личностью сетевых взаимоотношений, данное направление представлено социально-психологическими исследованиями. Заметим, что они находятся в меньшинстве и сосредоточены, как правило, вокруг изучения особенностей общения, идентификации и самопрезентации личности в сети Интернет. Такой интерес можно объяснить доступностью эмпирического материала, а также возможностью достаточно точной и наиболее легкой верификации получаемых результатов. Чтобы раскрыть суть интерпретативного видения сетевого взаимодействия, вспомним фундаментальный постулат Джорджа Келли: «деятельность человека психологически канализируется в соответствии с тем, как он предвосхищает события» [4, с. 59]. Термин «канализируется» (*channelized*) истолковывается в смысле наличия четко заданного, точно определенного направления. Опираясь на предложенный королларий теории Келли, заметим, что человек, ориентирующийся в сетевом пространстве, способен интерпретировать события, предвосхищая их, конструируя некое подобие их копий. Именно эта интерпретация возможных событий может выступать в качестве упреждающей сетевой стратегии. Она же может служить основанием признания за человеком сетевой проактивности (в противовес бихевиористической реактивности). В зависимости от используемой при этом оценочной системы (в терминологии Келли – личностного конструкта) осуществляется смысловая нагрузка событий, сопряженных с сетевой деятельностью. Сама интерпретация человеком сетевого социального пространства выступает в качестве инструмента выбора способа поведения, формы отношений с сетевыми контрагентами и канала развития сетевых связей. При этом важно, насколько правильно субъект «прочитывает» заданные сетью «правила игры» и насколько согласен соответствовать этим правилам. Так как социальные сети являются пластичными конструкциями, способны-

ми к стремительным изменениям условий взаимодействия, быстрая интерпретация этих изменений и включение новых контекстов в сетевое поведение есть неизменный залог успеха в сети. Кроме того, посредством интерпретативных механизмов запускается динамическая обратная связь субъекта с сетью, предполагающая возможность его влияния на сетевую структуру и сетевые процессы.

Сетевые интеракции с участием университетов в подавляющем большинстве работ исследуются с нормативных точек зрения. Это понятно и даже закономерно, ведь сами вузы, выступая сетевыми единицами, одновременно являются социальными институтами, а значит, задают соответствующий мезоуровень анализа. На таком уровне интерпретативные механизмы просматриваются крайне слабо и не вызывают интереса исследователя. Анализ «многослойных сетей, вложенных друг в друга» (в терминологии Ф. Капры) обрывается, не доходя до предельно «глубокого», а значит, и более детального социального уровня. Однако для многих видов социальных сетей с участием вузов (академических, образовательных, профессиональных) интерпретативный уровень изучения является не только эвристичным, но и необходимым. Такая необходимость базируется на том, что обсуждаемый метод позволяет объяснять общие тенденции сетевого поведения. В первую очередь, конечно, речь идет о сетях, построенных по принципу партнерства, где роль персонального участия очень велика.

Понятие партнерства прочно укоренилось не только в экономической и юридической практике: партнерством сегодня принято называть практически любую форму деловых отношений. Экстрагируем существенные черты понятия «партнерство»:

1. это обдуманное, осознанное отношение;
2. предполагается, что стороны-партнеры активны и мотивированы на взаимодействие;
3. партнерские отношения предполагают развитие, наличие общих целей и достижение определенных результатов;
4. партнерство предполагает разделение базовых ценностей или, в крайнем случае, отсутствие явных противоречий между аксиологическими мирами партнеров;

5. партнерские отношения основаны на взаимном доверии;

6. такие отношения основаны на взаимной выгоде (материального и нематериального характера).

Фактически партнеры (сетевые агенты) должны восприниматься вузом как часть команды, стремящейся в процессе сетевого взаимодействия к достижению общего или сходного результата. Еще раз подчеркнем, что поведение человека в сети во многом зависит от индивидуального фактора. Следовательно, ключевыми узлами для получения информации и выстраивания продуктивных партнерских сетевых отношений станут контрагенты, имеющие высокий кредит доверия. Именно индекс доверия является определяющим для формирования человеком собственной сети отношений и его вхождения в уже оформленные сетевые системы.

Феномен доверия является объектом неугасающего интереса социологов. Так, Дж. Коулмен подчеркивает рациональную сторону доверия, представляя его своеобразным механизмом преодоления ситуации риска в условиях информационной неопределенности. Н. Луман также указывает на доверие как на механизм минимизации рисков и решения проблемы информационного дефицита. Б. Мицгел акцентирует внимание на особенности доверия быть эмоциональным соглашением среди участников отношения, кроме того, это соглашение гарантируется конкретными действиями. Всеми перечисленными выше авторами подчеркивается социальная, наиндивидуальная природа доверия, когда оно понимается не только как характеристика личности, но и как ресурс действия в рамках социальной группы [Приводится по: 6].

Когда вуз демонстрирует социальное поведение, актуализирующее отношения в партнерской сети, неизбежно следующее: благодаря тому, что многократно возрастает сетевая активность вуза, люди, участвующие в сетевом взаимодействии испытывают направленное (информация как убеждение, внушение) и ненаправленное (информация как констатация фактов, трансляция представления, опыта других агентов) влияние агентов-партнеров, которым они имплицитно доверяют. Конечно, на результат подоб-



ного взаимодействия будут воздействовать прочие факторы, такие как стабильность сети, устоявшиеся собственные мнения конкретных личностей, их подверженность влиянию извне, ограниченность во времени при принятии решений, наличие в сети агентов-экспертов, агентов-эталонов и пр.

На этом этапе анализа важно помнить, что при равном информационном взаимодействии и испытывая равное влияние разные агенты могут продемонстрировать в дальнейшем различное сетевое поведение. Именно это указывает на уникальность трактовки поступающей по сети, в целом унифицированной информации, оказывающей в конечном итоге разное воздействие. Поэтому выбор стратегий сетевого поведения детерминирован не только поступающей информацией, поддержкой и одобрением партнерского сообщества, но и представлениями самого человека, а также ограничениями (объективной и субъективной природы), с которыми он сталкивается. Такая возможность вольной трактовки поступающей по сети информации привносит в интеракцию элемент неповторимости, свободы творчества.

На этом этапе рассуждений становится ясно, что игнорировать интерпретативный компонент при исследовании партнерских сетевых сообществ с участием вуза – значит упускать из виду важнейший механизм формирования и развития сетевых процессов. Однако тематическое исследовательское поле, сложившееся вокруг сетевой деятельности современных отечественных вузов, указывает на то, что:

1. подавляющее большинство исследователей социальных сетей с участием российских вузов работает с явлениями и данными, являющимися следствием, а не причиной деятельности вуза в социальных сетях;
2. за пределами интереса исследователей остаются интерпретативные двигатели сетевой активности, в частности ее телеологическое, психологическое, коммуникативное основание;
3. неясна сущность научно-образовательных и профессионально-производственных партнерских сетевых сообществ, природа их возникновения, принципы успешного функционирования и развития;
4. отсутствует алгоритм, позволяющий

оптимизировать сетевую деятельность, удовлетворить запрос и снять обозначенную потребность в понимании природы социальных сетей с участием вуза, связи внутри которых построены по принципу партнерства.

Назрела острая необходимость комплексного осмысления самой морфологии партнерских сетей с участием вуза, выявления их явных и латентных ресурсов. Полагаем, что данное понимание возможно при использовании социально-философской рефлексии и конкретно бифокального нормативно-интерпретативного подхода, восходящего к принципу дополнительности (Н. Бор). Нормативно-интерпретативный подход направлен на изучение затруднений, возникающих при реализации поставленных задач в социально-философской, социально-педагогической и социально-психологической рефлексии [Подробнее: 7; 8]. Он ориентирован и на решение заявленных проблем, т.к. позволяет исследовать феномен комплексно, преодолевая дисциплинарные барьеры, учитывая и многообразие объективно сложившихся вокруг современного вуза социальных практик, и индивидуальную трактовку этих условий основными участниками сетевых отношений. Использование заявленного подхода минимизирует возникновение неизбежных ошибок и неэффективных действий, оптимизирует разработку и реализацию планов упрочнения позиций вуза в социальных сетях (и в партнерских сетевых сообществах в частности), повысит эффективность сетевой деятельности современного отечественного вуза.

#### Библиографический список

1. *Градосельская Г. В.* Сетевые измерения в социологии / под ред. Г. С. Батыгина. – М. : Издательский дом «Новый учебник», 2004. – 248 с.
2. *Заякина Р. А., Ромм М. В.* Инновационный вуз как субъект сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 118–124.
3. *Капра Ф.* Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / пер. с англ. под ред. В. Г. Трилиса. – К. : «София»; М. : ИД «София», 2003. – 336 с.
4. *Келли Дж.* Теория личности: психология личных конструктов / пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
5. *Коллинз Р.* Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения /

- пер. с англ. Н.С. Розова, Ю.Б. Вертгейм. – Новосибирск: НИЦ Сибирский хронограф, 2002. – 1280 с.
6. Мышляева Т. В. Доверие в современном обществе: подходы к анализу // Вестник Нижегородского университета. – Серия: Социальные науки. – 2006. – №1. – С. 301–307.
7. Ромм М. В. Нормативно-интерпретативный подход к изучению индетерминистских социальных феноменов // Философия образования. – 2010. – №3 (32). – С. 5–10.
8. Ромм Т. А. Концепция социального воспитания в современных условиях: нормативно-интерпретативный подход // Вестник РГНФ. – 2012. – № 1 (10). – С. 20–27.
9. Росс Л., Нусбемм Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / пер. с англ. В. В. Румынского. – под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с.
10. Castilla E. J., Hwang H., Granovetter E. Granovetter M. Social Networks in Silicon Valley. – Stanford: Stanford University Press., 2001. [Электронный ресурс]. URL : <http://www.stanford.edu/group/esrg/siliconvalley/docs/siliconvalleyedge.pdf> (дата обращения 22.06.2014).
11. Wellman B. The Community Question: The Intimate Networks of East Yorkers. – American Journal of Sociology. – 1979. – 84 (March). – p. 1201–1231.



**Тарханова Ирина Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, tarhanova3000@mail.ru, Ярославль*

## **ПСИХОЛОГО-АНДРАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация:* Статья посвящена роли и значению психолого-андрагогической диагностики в достижении образовательного результата слушателями системы дополнительного профессионального образования. В статье представлен авторский взгляд на сущность и содержание диагностики особенностей взрослых обучающихся, приступающих к освоению дополнительной профессиональной программы. Анализ результатов исследований ведущих ученых по вопросам образования взрослых и собственный практический опыт работы автора в системе дополнительного профессионального образования позволили сделать выводы о необходимости выявления на этапе входной диагностики образовательных установок и потребностей обучающихся, наличного уровня их профессиональной и социальной компетентности, идентификации барьеров, препятствующих обучению. Подчеркивается значимость выделенных диагностических компонентов в организации целенаправленной социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования.

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное образование, образование взрослых, андрагогика.

**Tarhanova Irina Yurievna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Theory and Methodology of Professional Education YSPU them. K.D. Ushinsky, tarhanova3000@mail.ru, Yaroslavl*

## **PSYCHO-ANDRAGOGICAL DIAGNOSTICS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

*Abstract:* This paper focuses on the role and importance of psychological diagnosis andragogic in achieving educational outcomes are studying the system of additional vocational training. The article presents the author's view on the nature and content of the diagnostic features of adult learners embarking on additional professional development programs. Analysis of the results of research by leading scientists on adult education and their own practical experience of the author in the system of additional vocational education led to conclusions about the need to identify the input stage to diagnose educational facilities and the needs of students, the existing level of their professional and social competence, identify barriers to learning. Emphasizes the importance of the selected diagnostic components in the organization focused adult socialization by means of additional professional education.

*Keywords:* additional vocational education, adult education, andragogy.

Этап диагностики в том или ином виде реализуется практически каждым обучающимся, будь то обучение взрослых или детей. Однако при обучении взрослых этот этап играет особую роль и имеет ряд существенных отличий.

Главное отличие психолого-андрагогической диагностики заключается в том, что она является важным, самостоятельным и относительно продолжительным этапом процесса обучения. На данном этапе осуществляется большая, сложная, предвари-

тельная работа, которую ведут совместно обучающиеся и обучающие. Диагностика, как правило, реализуется до начала процесса обучения, и на неё необходимо отвести достаточно продолжительное время. В сфере дополнительного профессионального образования эта деятельность осуществляется на этапе собеседования с потенциальными слушателями. В тематических публикациях выделяются две основные задачи входной диагностики: во-первых, выяснение индивидуальных особенностей обучающихся,

которые необходимо учитывать при организации и осуществлении процесса обучения, формирования индивидуальных образовательных маршрутов, во-вторых, работа с учебной мотивацией, то есть формирование устойчивого стремления взрослых к обучению [9].

С. И. Змеёв предлагает на этапе психолого-андрагогической диагностики осуществлять четыре основные операции: определение образовательных потребностей обучающегося; выявление объема и характера его жизненного опыта; выяснение физиологических и психологических особенностей; определение когнитивного и учебного стилей обучающегося [2]. Соглашаясь в целом с данной идеей, конкретизируем содержание психолого-андрагогической диагностики взрослых, поступающих на обучение по дополнительным профессиональным программам. Выделенная С. И. Змеёвым задача определения образовательных потребностей потенциальных слушателей представляется нам необходимой для эффективной реализации дополнительных профессиональных программ. При этом под образовательными потребностями автор понимает потребности обучающегося в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, необходимыми ему для решения жизненно важных проблем, что также представляется необходимым и достаточным.

Почему именно потребности, а не мотивы, как заявляется в ряде современных публикаций? Многолетний опыт работы в системе дополнительного профессионального образования убеждает нас, что проблема учебной мотивации, актуальная для системы общего образования, в образовании взрослых не стоит так остро. Учебная мотивация в школе является предметом постоянной заботы педагогов, решению ее служит система оценок как средств стимулирования. В образовании взрослых, напротив, именно потребность в определенных знаниях или компетенциях является основным мотивом обучения, что обуславливает возможность принципиально иного отношения обучающегося к учебному материалу [4].

Для выявления образовательных потребностей С. И. Змеёв предлагает выявить ту конкретную жизненную проблему, которую

обучающийся собирается решить при помощи обучения. В ходе проведенного данным автором анализа установлено, что образовательные потребности взрослых обучающихся можно сгруппировать по нескольким основным блокам: получение общего среднего образования; приобретение или усовершенствование профессиональных навыков; поддержание и улучшение здоровья; улучшение качества семейной жизни; участие в общественной жизни; содержательное проведение досуга; развитие собственной личности [2].

На наш взгляд, важно учитывать, что потребности обычно отражают структуру и степень потребности потенциальных получателей образовательных услуг в различных видах и формах образовательной и самообразовательной деятельности. При этом следует учитывать, что образовательные потребности возникают не спонтанно, на их формирование влияют социально-экономические условия, динамика рынка труда, конкретная жизненная ситуация и т.д. Поэтому содержание дополнительных образовательных услуг, предлагаемых взрослому населению, должно быть адекватно тем образовательным потребностям, которые составляют ведущие на данный момент времени тенденции и отражены в форме социального заказа, адресованного системе образования. При этом следует отметить, что, как верно заметил Б. А. Дейч, дополнительное образование является частью интегрированной системы образования, и достижение качественных результатов здесь возможно только в процессе тесного взаимодействия всех социальных институтов [1].

Г. Ильин делает вывод о том, что образовательные потребности определяются социальным статусом обучающихся, базовым образованием, уровнем компьютерной грамотности, характером профессиональной деятельности, культурными интересами взрослых обучающихся [5]. В исследованиях В. Г. Онушкина носителями образовательных потребностей, социальными заказчиками называются несколько категорий потребителей: а) общество как преемственно развивающийся социально-культурный организм; б) регионы, решающие проблемы экономического, технологического, куль-

турного развития; в) подразделения общественного разделения труда, нуждающиеся в компетентных работниках; г) предприятия, учреждения, организации, заинтересованные в повышении эффективности своей работы; д) индивиды как субъекты различных видов деятельности. Соответственно этим категориям образовательные услуги по своим целям и содержанию автор подразделяет на следующие виды: профессиональные (ориентированные на потребности рынка труда), социальные (удовлетворяющие потребности развития организаций, предприятий и социальных общностей), социально-культурные (направленные на потребности развития человека) [6].

Руководствуясь спецификой системы дополнительного профессионального образования и анализируя образовательные запросы наших слушателей за несколько лет, мы пришли к выводу, что в основе принятия решения о получении дополнительного профессионального образования, помимо собственно образовательных (к которым мы относим усовершенствование наличествующих профессиональных компетенций, приобретение новых компетенций, позволяющих сменить вид профессиональной деятельности или квалификацию, расширение сферы профессионального общения и взаимодействия), лежат также материальные потребности: потребности в безопасности, социальные (межличностные) потребности, потребности в признании, потребности в самовыражении. Выявление уровня выраженности данных потребностей составляет первый диагностический блок работы с потенциальным слушателем на этапе собеседования.

Вторым блоком является диагностика личного уровня развития профессиональных и социальных компетенций потенциальных слушателей, поскольку компетентностный подход требует изменения акцента не только в формулировании целей образования и обучения, но и изменения в понимании содержания обучения самими обучающимися. Мы согласны с Т. Л. Павловой в том, что осознание дефицита той или иной компетенции позволяет специалистам лучше адаптироваться в быстроменяющихся социально-экономических условиях, ориентироваться

во все возрастающем потоке информации, связанной с профессиональной деятельностью [7].

В работах С. И. Змеёва предлагается совместно с обучающимся разрабатывать «Модель компетентности» – перечень умений, знаний, навыков, качеств и ценностных ориентаций, необходимых для выполнения той или иной социальной и/или профессиональной роли [2]. Говоря о дополнительных профессиональных программах, мы предлагаем в такой работе с обучающимся использовать терминологию компетенций, в которой будут оцениваться результаты образования. Далее посредством соотнесения наличествующих профессиональных компетенций (документ об образовании, аттестационные листы, экспертная оценка уровня компетентности работника, проводимая работодателем либо входное тестирование, проводимое организацией или подразделением дополнительного профессионального образования) со сформулированной моделью, определяются дефицитные компетенции, развитие которых станет для слушателя целевым ориентиром в освоении дополнительной профессиональной программы.

Итак, это были два диагностических блока, содержание которых в целом соответствует идеям С. И. Змеёва. Что же касается предлагаемого Сергеем Ивановичем этапа выявления объема и характера жизненного опыта обучающихся, мы предпочитаем рассматривать его в качестве составляющей второго диагностического блока, направленного на выявление уровня профессиональной и социальной компетентности слушателя. Так, С. И. Змеёв выдвигает в качестве целей диагностики жизненного опыта обучающихся уяснение педагогами контекста обучения, то есть всех условий профессиональной, бытовой, социальной деятельности обучающегося, для того чтобы понять, как они способствуют или препятствуют обучению, а также определение возможностей использования этого опыта в качестве источника обучения [3]. На основе положений компетентностного подхода категории опыта могут быть рассмотрены как составляющая уровня компетентности (знания, умения, навыки, опыт работы, социально-профессиональный статус). Выявление объема и характера профес-

сионального и социального опыта потенциального слушателя при этом происходит на этапе собеседования и может носить форму мотивационного интервью.

Что касается выявления физиологических и психологических особенностей обучающихся, их когнитивного и учебного стилей, их апробация в нашей практике показала низкую эффективность при высокой ресурсной затратности. На наш взгляд, данные особенности не требуют специальной диагностики, так как они не являются препятствием к зачислению слушателя на программу, обязательно проявятся в ходе обучения, и регулирование их влияния на качество образовательного процесса является аспектом профессионального мастерства преподавателя. А вопрос о наличии андрагогической компетентности преподавателей дополнительных профессиональных программ сегодня ни у кого не вызывает сомнений. Мы предлагаем ввести блок диагностики образовательных затруднений потенциальных слушателей дополнительных профессиональных программ.

Как показывает анализ научных публикаций и собственный опыт работы автора в системе повышения квалификации, отношение к образованию у взрослых обучающихся имеет некоторую специфику. Психологи отмечают, что если молодежь в процессе обучения движет, как правило, любопытство или интерес, имеющие отношение скорее к процессу, чем к результату, то взрослый ориентирован на полезность содержания, разрешение конкретных затруднений и проблем, возможность обмена опытом с представителями профессионального сообщества и просто единомышленниками [10]. Поэтому мощным стимулом для возобновления образования, как показывают результаты нашего исследования, являются перспективы карьерного роста или наоборот профессиональный кризис, а также смена рода профессиональной деятельности.

Вместе с тем, проведенный нами опрос 340 человек в возрасте от 27 до 55 лет показал, что можно выделить факторы, существенно сдерживающие стремление состоявшихся профессионалов к обновлению своих знаний и развитию компетентности. Главным сдерживающим фактором для

взрослого человека является нехватка времени; это основной барьер на пути к повышению квалификации, называемый нашими слушателями (порядка 56% опрошенных). Нередко причиной отказа от обучения становятся сопутствующие этому процессу денежные затраты; данный фактор отметили около четверти опрошенных. По мнению 87 участников опроса (21%), их уровень компетентности на данный момент является достаточным для эффективного выполнения профессиональных функций, и поэтому они не испытывают потребности в обучении. Наконец, интересным является тот факт, что 41 человек (12%) разочарованы в дополнительном профессиональном образовании, их прошлый опыт свидетельствует о неэффективности и формальности системы повышения квалификации. Следовательно, негативный образовательный опыт также можно назвать определенным барьером на пути к обучению в течение всей жизни [8].

В связи с этим в качестве третьего диагностического блока мы предлагаем выявление образовательных барьеров потенциальных слушателей. На наш взгляд, учитывая имеющиеся у обучающихся затруднений, заключающиеся в негативных образовательных установках и пассивно-индивиденческих смысло-жизненных ориентациях, можно выстраивать эффективные системы социализации взрослых средствами образования, мотивирующие человека к непрерывному профессиональному и социальному развитию.

#### Библиографический список

1. Дейч Б. А. Дополнительное и общее образование: проблема демаркации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 162. – С. 234–243.
2. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
3. Змеёв С. И. Компетентностная основа профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателя высшей школы 21 века // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 16 (649) – С. 51–62.
4. Иванничева Н. А. Образование взрослых в периоды реформирования образования //

Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 170–179.

5. Ильин Г. Качество дополнительного профессионального образования // Журнал «Знание» № 1, – 2001. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://jornal.znanie.org/n1\\_01/kach\\_obraz.html](http://jornal.znanie.org/n1_01/kach_obraz.html) (дата обращения 02.02.2013).

6. Онушкин В. Г. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.: ИОВ, Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 231 с.

7. Павлова Т. Л. Компетентный подход как основа развития профессиональной мобильности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 111–114.

8. Тарханова И. Ю. Дополнительное профессиональное образование в контексте реализации концепции обучения в течение всей жизни // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 147–151.

9. Тамур Ю. Г. Институциональное образование и профессиональная деятельность личности с позиций концепции непрерывного образования // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 4. – С. 22–25.

10. Тулупова О. В. Позиционное самоопределение взрослого обучающегося в образовательных процессах // Психология обучения. – 2010. – № 7. – С. 83–92.

УДК 37.0+316.7

*Склярова Татьяна Владимировна*

*Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой социальной педагогики Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, [tsklyarova@mail.ru](mailto:tsklyarova@mail.ru), Москва*

## ТРАДИЦИИ РЕЛИГИОЗНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация.* Исследована проблема передачи традиции как совокупности социального и культурного наследования и показано ее значение для социальной педагогики. Механизмы социального и культурного наследования традиции соотнесены с процессами социализации и воспитания. Выявлено, что педагогическим потенциалом социального наследования обладают содержание традиции и формы ее трансляции в обществе. Педагогическим потенциалом культурного наследования обладают носители традиции, методы ее передачи и принятые в традиции результаты ее усвоения. Охарактеризован теоретический концепт религиозной педагогики православного христианства в работах В. В. Зеньковского. Показано значение традиции для религиозной педагогики. Выявлены основные положения теории социального воспитания в православной традиции. Ценности и установки рассмотрены в контексте решения проблемы соотношения индивидуального и социального в человеке. Предложен план эмпирического исследования воспитательного потенциала в современном обществе.

*Ключевые слова:* традиция, социальное наследование, культурное наследование, религиозная педагогика, социальное воспитание, ценности и установки.

---

*Sklyarova Tatiana Vladimirovna*

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy St. Tikhon's Orthodox University, [tsklyarova@mail.ru](mailto:tsklyarova@mail.ru), Moscow*

## THE TRADITION OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE STUDY OF SOCIAL EDUCATION

*Abstract.* The problem of transfer of tradition and its significance for social pedagogy is being studying. Mechanisms of social and cultural inheritance of the traditions are associated with the processes of socialization and upbringing. Revealed that the content of traditions and forms of its transmission in the community have the pedagogical potential of social inheritance. Tradition's content, methods of transmission and results of its consumption adopted in the tradition have pedagogical potential of the cultural inheritance. Theory religious pedagogy of Orthodox Christianity in the works of V. Zenkovsky is characterized. Values and attitudes are considered in the context of solving the problem of correlation between individual and social in man. Plan of the empirical research of educational potential in modern society is suggested.

*Keywords:* tradition, social inheritance, cultural inheritance, religious education, social education, values and attitudes.

Проблема устойчивости и сохранения (энергии, информации, социальных стереотипов) – одна из ведущих проблем в современной науке [8, с. 52]. Для педагогики в целом и социальной педагогики в частности это выражается в поиске баланса между взглядами экстерналистов и интерналистов. В целях развития диалога о сущности соци-

альной педагогики [6; 13] предлагаем такое рабочее определение этой отрасли педагогического знания: поиск соответствия внешних факторов воспитания потребностям и интересам воспитанников.

Религиозная педагогика как наиболее устойчивая по времени из ветвей педагогики может сориентировать исследователя в том,



как сохраняется и видоизменяется процесс передачи сакральной традиции подрастающему поколению.

В качестве механизма передачи традиции исследователи называют социальное наследование [2], а также совокупность социального и культурного наследования [1, с. 673]. Рассмотрение трактовок механизма передачи традиции позволит нам выявить существенные признаки, влияющие на понимание механизма воспитательного взаимодействия в педагогике. «Социальное наследование – восприятие культуры поколением, формирующее его биологическую эволюцию». Материальный носитель социального наследования – мозг человека, в нем строится идеальный образ [2, с. 334]. «Социальное наследование есть целенаправленная деятельность, базирующаяся на опыте предшествующих поколений. Усваивая и осваивая социальное наследие и таким образом формируя свою социальную программу, человек выступает как творческая, обладающая сознанием и волей личность» [Там же. С. 119]. Характеризуя процесс социального наследования как включающий в себя деятельностное освоение культуры каждым поколением, Н. П. Дубинин и Ю. Г. Шевченко отмечают: «Духовное развитие не записывается в генах. Оно фиксируется в социальной программе, которая передается путем воспитания» [3, с. 17]. Таким образом, в данной трактовке ведущим носителем традиции выступает социальная программа. По аналогии с молекулами ДНК, в которых содержится генетическая информация, в исторически созданной социальной программе содержится культурная информация, усваиваемая подрастающим поколением.

Несколько отличающееся понимание механизма трансляции традиции связано с рассмотрением двух типов наследования. В. В. Аверьянов определяет традицию как совокупность социального и культурного наследования, обеспечивающую адекватное возобновление вложенного в нее содержания, а также организацию процесса такого наследования и его инфраструктуру [1, с. 673]. Таким образом, в процессе передачи традиции целесообразно рассматривать механизмы социального и культурного наследования.

Механизм социального наследования ана-

логичен правовому механизму, связанному с завещанием и наследованием имущества, статуса, титулов. Есть принятая официально или имплицитно в обществе программа, согласно которой молодому поколению передается определенное духовное или материальное достояние. По определению А. В. Мудрика, этот процесс можно отнести к стихийной и относительно направляемой социализации. Педагогическим потенциалом здесь обладают содержание традиции и формы ее трансляции в обществе.

Механизм культурного наследования аналогичен процессу передачи достояния определенным образом, с соответствующим значением «вручения доверенности». Смысловые ориентиры здесь – поручение, вверение, задание. По мнению А. В. Мудрика, это и есть воспитание – относительно социально контролируемая социализация [7, с. 44]. Воспитание включает в себя элементы научения и процесс обучения как систематическое преподавание знаний, формирование умений, навыков и способов познания, приобщение к нормам и ценностям. Педагогическим потенциалом здесь обладают носители традиции, методы ее передачи и принятые в традиции результаты ее усвоения.

Исследование религиозной социализации [10] наиболее целесообразно вести в русле изучения механизма социального наследования религиозной традиции. Религиозное воспитание [11] и образование целесообразно изучать в процессе исследования механизма ее культурного наследования. Религиозную педагогику в целом можно представить как совокупность теории и практики образования, воспитания и социализации в религиозной традиции. Религиозная педагогика православного христианства получила теоретическое основание в работах Василия Зеньковского (1881–1962). Его работы «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918), «Психология детства» (1923), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1932) характеризуют применение ведущих идей христианства в современной автору педагогике и психологии.

Определяя традицию как машину борьбы со временем для удержания вечности, В. В. Зеньковский обращается к рассмотрению ключевых признаков христианской традиции, которые имеют значение для психо-



лого-педагогических исследований:

- наличие в сознании человека сакральной картины мира;
- содержание традиции воплощено в образе конкретного Человека;
- смысловая перспектива бесконечности;
- духовное развитие человека как диалог с Абсолютом;
- отражение духовной жизни человека в психическом развитии, которая ориентирует его в абсолютных категориях (в интеллектуальной сфере «истина-ложь», в эмоциональной сфере «красота-безобразия», в волевой сфере «добро-зло») [4; 5].

Социальное наследование В. В. Зеньковского связывает с программой социального воспитания, о чем подробно пишет в работе «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918). Принципиально новым в поставленной им задаче социального воспитания является рассмотрение тесной взаимосвязи духовного и социального развития ребенка. Концепт социального воспитания В. В. Зеньковского включает в себя следующие основные положения.

1. Социальное воспитание опирается на душевные силы ребенка. Детская душа рассматривается в традиции христианского богословия как обладающая эмоциональными, волевыми и разумными силами.

2. Приоритетом в развитии детской социальности обладают эмоциональные переживания. Эмоциональные силы души побуждают волевые процессы, которые порождают возможность для «прояснения и осмысливания чувств». Иерархия душевных переживаний социального взаимодействия ребенком конкретна: от эмоционального переживания – к волевому акту, от воли – к разуму.

3. В детском возрасте душа ребенка осваивает значимое качество, необходимое для дальнейшей жизни – социальное ориентирование. Способность к социальному ориентированию В. В. Зеньковский связывает с переживанием ребенком своей силы и слабости.

4. Два полюса социальной активности отражают взаимодействие индивидуальности и социальной среды в переживании и сознании человека. Переживание ребенком собственной силы исследователь называет первичной формой социальной активности, а переживание слабости – вторичной социальной активностью. Смелость, упрямство,

сила воли, уважение к себе, стремление настоять на своем – первичная социальная активность. Приспособление, послушание, подражание, самоограничение – вторичная форма социальной активности.

Проблема взаимодействия индивидуального и социального в человеке – одна из основных в педагогике, психологии, социологии. В 1918 году, когда в России была опубликована работа В. В. Зеньковского о социальном воспитании, в Америке вышло в свет исследование *W.I. Thomas., u F. Znaniecki* «Польский крестьянин в Европе и Америке» [14]. Методологическое введение к первому тому этой работы содержало формулировку двух проблем, которые по мнению авторов, следует исследовать прогнозирующим наукам:

- проблема зависимости индивида от социальной организации и культуры;
- проблема зависимости социальной организации и культуры от индивида.

Для обозначения объективных культурных элементов социальной жизни, влияющих на индивида, авторами был введен в научный обиход термин «социальные ценности» или просто ценности. Для определения субъективных характеристик индивида, отражающих его соответствие / несоответствие социальной ценности, был использован термин «установка» [Цит. по: 12; с. 197]. Таким образом, изучение взаимодействия индивидуального и социального в человеке опосредовано исследованием паттернов взаимосвязи ценностей и установок. Ценность есть характеристика культуры и ее традиции; факт, обладающий содержанием и связанный с активностью общества. Установка есть психологическая характеристика человека; процесс оценивания им значения той или иной ценности в его жизнедеятельности. Носитель ценности – общество. Носитель установки – отдельный человек [Там же. С. 197, 517]. Поиск закономерностей, обнаружение траекторий построения взаимосвязи индивидуальных установок личности и ценностей, доминирующих в обществе, является одним из актуальных направлений развития теории социального воспитания. По мнению Т. А. Ромм, результат социального воспитания в русле интерпретивно-понимающего подхода (В. Дильтей, Дж. Г. Мид, Э. Гуссерль, А. Шюц) предста-

ет как «сформированная на антропорелигиозных принципах социальность человека, выраженная в способности личности быть субъектом духовно-нравственной жизни в соответствие с приоритетами ценностей свободы и индивидуальности» [9, с. 42].

Исследование взаимоотношений социальных ценностей и личностных установок в социальном взаимодействии личности есть путь выработки диагностического инструментария для оценки результативности социального воспитания.

Религиозные традиции фиксируют и отражают в общественной жизни определенные ценности. Наряду с этим религиозная традиция может оказывать влияние на формирование определенных мировоззренческих установок конкретного человека. Таким образом, процесс и результат религиозной педагогики имеют достаточные основания для проявления в социальном взаимодействии в целом и социальном воспитании в частности. Исследование проблем взаимной зависимости индивида, социальной организации и культуры в контексте наследования содержания религиозной традиции может стать одним из направлений развития социальной педагогики.

Все вышеназванные теоретические положения могут быть использованы при конструировании эмпирической исследовательской программы по изучению воспитательного потенциала современного общества, которая может быть реализована как кросс-культурное исследование социального воспитания в разных странах. В его программу следует включить такие константы религиозной педагогики, как:

- социальные ценности этических категорий (добро-зло; истина-ложь; красота-безобразия);
- социальные ценности положительного / отрицательного образа человека;
- установка на наличие / отсутствие конкретного человека – носителя положительного / отрицательного образа;
- установка на наличие / отсутствие абсолютных этических категорий: добро-зло (в характеристике волевых процессов), истина-ложь (в интеллектуальной сфере), прекрасное-

безобразное (в эмоциональной сфере);

- социальные ценности, связанные с проявлением первичной социальной активности;
- социальные ценности, связанные с проявлением вторичных форм социальной активности.

#### Библиографический список:

1. *Аверьянов В. В.* Традиция и динамический консерватизм – М.: Институт динамического консерватизма, ООО «Центральный издательский дом», 2012. – 696 с.
2. *Дубинин Н. П.* Что такое человек. – М.: Мысль, 1983. – 883 с.
3. *Дубинин Н. П., Шевченко Ю. Г.* Некоторые вопросы биосоциальной природы человека. – М.: Наука, 1976. – 235 с.
4. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.
5. *Зеньковский В. В.* Психология детства. – М.: Академия, 1996. – 346 с.
6. *Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.
7. *Мудрик А. В.* Социализация человека. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2011. – 623 с.
8. *Розов М. А.* Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. – М., 2008. – 352 с.
9. *Ромм Т. А.* Педагогика социального воспитания: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НППУ, 2013. – 159 с.
10. *Склярова Т. В.* Религиозная социализация: проблемы и направления исследований // Вестник ПСТГУ IV. Педагогика. Психология. – 2009. – № 4 (15). – С. 7–17.
11. *Склярова Т. В.* Религиозное воспитание в православной традиции: цели, содержание и структура // Вестник ПСТГУ IV. Педагогика. Психология. – 2010. – № 2 (17). – С. 15–25.
12. *Чеснокова В. Ф.* Язык социологии: Курс лекций. – М.: ОГИ, 2010. – 544 с.
13. *Hamalainen J.* Developing social pedagogy as an academic discipline // Anders Gustavsson, Hans-Erik Hermansson, Juha Hamalainen (eds.). Perspectives and Theory in Social Pedagogy. – Goteborg, Daidalos, 2003. – P. 133–153.
14. *Thomas W. I., Znaniecki F.* The Polish peasant in Europe and America. Monograph of Immigrant Group. Vol. I. Primary Group Organization. Boston: Richard G. Badger, The Gorham Press, 1918. ix, 526 p.

**Скокова Людмила Вениаминовна**

*Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей физики Бурятского государственного университета, lud\_yen@mail.ru, Улан-Удэ*

**Дамбуева Альбина Борисовна**

*Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики Бурятского государственного университета, abain76@list.ru, Улан-Удэ*

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* Одним из способов усиления СРС в учебном процессе является смешанное обучение. Смешанное обучение авторами рассматривается как обучение, в котором тесно переплетаются традиционное академическое и инновационное обучение, в том числе интерактивное и электронное обучения; используются технологии аудиторного обучения и дистанционные образовательные технологии. В контексте смешанного обучения происходит управление учебным процессом через СРС. У студентов формируются умения самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность. Предложены новые методические подходы к организации СРС на традиционных лекциях и семинарских занятиях.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа студентов, смешанное обучение, дистанционные технологии, инновационные образовательные технологии.

**Skokova Ludmila Veniaminovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, Department of General Physics, Buryat State University, lud\_yen@mail.ru, Ulan-Ude*

**Dambueva Albina Borisovna**

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of General physics, Buryat State University, abain76@list.ru, Ulan-Ude*

## INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF BLENDED LEARNING

*Abstract.* One of the ways to strengthen the independent work of students in the learning process is blended learning. Proposed new methodological approaches to the organization of independent work of students on traditional lectures and seminars.

*Keywords:* self-study students, blended learning, remote technology, innovative educational technologies.

Обучение подвержено изменениям не менее, чем другие сферы жизни и деятельности человека. Сегодня всё более актуальным становится такое обучение, при котором знания передаются студентам не в готовом виде, а осваиваются самими студентами в процессе активной, осознанной, системной, целенаправленной самостоятельной учебной деятельности. Общеизвестным является также и то, что выпускники российских школ не готовы к самостоятельному усвоению знаний. В связи с этим возникает противоречие между возросшей

значимостью СРС в учебном процессе и неподготовленностью выпускников школы к самостоятельной учебной деятельности. Это означает, что проблему подготовки первокурсников к самостоятельной работе следует решать в ВУЗе или среднем специальном учебном учреждении. По этому поводу И. А. Зимняя отмечала, что самостоятельная работа обучающегося представляет собой высшую форму его учебной деятельности и требует предварительного обучения приёмам, формам и содержанию этой работы [5].

С этой целью нам представляется необходимой организация спецкурсов, на которых студенты получают сведения о том, как самостоятельно приобретать знания. Необходимо знакомить первокурсников с рациональными методами чтения учебного текста. Они должны знать, как правильно делать выписки из прочитанного, составлять план текста, записывать тезисы, конспектировать, писать аннотации, рефераты, эссе, составлять рецензии и компьютерные презентации. Первокурсники должны научиться слушать и записывать, получить умения работать со справочниками, словарями, энциклопедиями, учебниками, каталогами, овладевать скорочтением, навыками самоконтроля, самопроверки, самооценки своей учебной деятельности. Необходимо обучать студентов подготовке к экзаменам, зачётам, семинарским занятиям, лабораторным работам, правилам ведения научного спора [10].

Также представляется важным учет специфики организации самостоятельной работы для студентов младших и старших курсов и сочетание групповой, индивидуальной и фронтальной форм самостоятельной работы, использование их в диалектическом единстве [3]. Вместе с тем, сегодня становится очевидным, что СРС нуждается в обеспечении инновационными образовательными технологиями. При этом деятельность студентов должна быть направлена на самостоятельное создание нового знания.

Древнегреческий философ и педагог Сократ указывал на способность ученика к рождению новых знаний и на то, что эта способность может развиваться [6]. Именно в этом состоит суть продуктивного обучения. В современном обществе ценится не только и не столько владение большим объёмом информации, сколько умение продуктивно действовать, умение самостоятельно добывать и применять имеющиеся знания на практике, умение развивать и обогащать свой опыт, а также при необходимости переноситься [7]. Таким образом, разработка продуктивных технологий становится объективной необходимостью, она обусловлена современным уровнем развития науки и техники и стремительно меняющимся окружающим миром. Эти технологии должны обеспечивать формирование продуктивных способностей обучающихся.

Однако практика показывает, что несмотря на всю важность и необходимость усиления СРС в современном учебном процессе, а также на то, что внеаудиторная СРС обеспечивает индивидуальный темп обучения, временные затраты на усвоение знаний в этом случае увеличиваются по сравнению с традиционным обучением, даже при условии сформированных умений добывать знания самостоятельно. С точки зрения принципа здоровьесбережения, не эффективно увеличивать долю СРС в учебном процессе. В связи с этим становится необходимым разумное сочетание традиций и инноваций. По нашему мнению, наиболее эффективным способом решения назревшей проблемы является смешанное обучение. Под смешанным обучением мы понимаем обучение, в котором представлены преимущества традиционного академического и инновационного обучения, в том числе интерактивного и электронного обучения; используются технологии аудиторного обучения и дистанционные образовательные технологии. Соотношение использования в рамках смешанной формы обучения очного и дистанционного обучения может отличаться и зависит от большого количества факторов. К ним относятся предполагаемый возраст слушателей; уровень подготовки слушателей; инфраструктура, которая может быть использована для проведения обучения; квалификация преподавательского состава и т.д. [8].

При таком подходе к обучению происходит управление учебным процессом через СРС. У студентов формируются умения самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, но полный отказ от лекционно-семинарской формы обучения исключается по ряду причин. Лекция имеет существенное значение в классической педагогике, в традиционной высшей школе. Существует мнение, что лекция является главной формой обучения в высшей школе, устное преподавание имеет то преимущество, что не позволяет слушателю оставаться таким пассивным, как, например, при чтении книги [1]. Лекционное преподавание экономно, за короткое время можно ознакомить студентов с большим по объёму учебным материалом. Лекция является своеобразной школой научного мышления и организую-

ющим началом самостоятельной учебной работы студентов. Лекция способствует развитию внимания, позволяет учитывать уровень восприятия учебного материала, выявлять затруднения, применять способы активизации мыслительной деятельности. Увлечённый учебным материалом лектор вызывает положительные эмоции и стимулирует умственную деятельность студентов. [2]. Основным преимуществом лекций является возможность изложения наиболее важных вопросов более последовательно и развёрнуто, чем на других занятиях, так, чтобы у слушателей создалось целостное представление об изучаемом объекте. Лекционно-семинарская форма обучения способствует генерализации учебного материала, как одного из принципов современной дидактики. Этот принцип требует фиксировать в минимальном объёме информации такое содержание, которое обладает большой познавательной ёмкостью. Лекционное преподавание позволяет обобщить учебный материал, и вполне отвечает требованиям интеллектуального развития обучаемых в условиях ускорения социально-экономического и научно-технического прогресса [9].

Вместе с тем, в новых условиях требуются новые методические подходы к проведению лекций. Выстраивая учебный процесс так, чтобы студент предварительно освоил определённую часть учебного материала самостоятельно, с помощью дистанционных технологий, преподаватель на аудиторном занятии имеет возможность провести занятие в форме лекции-семинара, лекции-дискуссии, проблемной лекции, лекции-диалога, лекции-визуализации, лекции-беседы, лекции-консультации, пресс-конференции, лекции-презентации. С неподготовленными слушателями проведение таких интерактивных лекций является либо затруднительным, либо невозможным. При этом преподавателю необходимо тщательно отбирать материал для традиционной лекции, так как не всякий учебный материал может быть понят и хорошо усвоен студентами самостоятельно, без интерпретации преподавателя. При таком подходе к обучению студенты вынуждены более активно прорабатывать учебный материал самостоятельно.

Самостоятельное получение знаний на основе дистанционных технологий под ру-

ководством преподавателя позволяет изменять варианты проведения семинарских и лабораторных занятий. Кроме семинаров, связанных с предшествующей лекцией, можно проводить семинары, несвязанные с предшествующей лекцией, так как с учебным материалом, обсуждаемым на семинарском занятии, студенты частично знакомятся самостоятельно. Можно таким образом экономить аудиторное время занятий. За счёт экономии времени можно проводить семинары, направленные не только на закрепление полученных знаний, но и на углубление, расширение ранее самостоятельно полученной информации, семинары-дискуссии, семинары-обсуждения.

В связи с переходом от знаниевой парадигмы к компетентностной, актуальным становится проведение семинарских занятий, основанных на предшествующей экскурсии в научную лабораторию, производственный цех предприятия, связанного с формируемыми профессиональными компетенциями и т.п. Особую роль при этом приобретает мотивация по процессу деятельности, поскольку она зависит от используемых технологий обучения, которые способствуют личной заинтересованности студента не только в конечном результате его деятельности, но и в самом процессе его достижения. Для осуществления самостоятельного исследования студент должен владеть системой исследовательских умений [4].

В рамках технологии смешанного обучения появляется возможность, заменив классическую аудиторную лекцию на просмотр видеороликов через интернет или на дистанционную лекцию, предложить студентам самостоятельно создать по определённым критериям видеопрезентацию с последующей защитой и обсуждением на аудиторном занятии. Создание презентаций относится к продуктивной познавательной деятельности, так как студенты создают собственный образовательный продукт. При обсуждениях презентаций необходимо учитывать новизну по сравнению с ранее дистанционно полученными знаниями, наличие дополнительного материала, иллюстраций (таблиц, схем, графиков, рисунков). Работу лучше организовать в группах. Групповая организация способствует развитию коммуникативной компетенции, снижению учебной нагрузки



студентов, а значит и их здоровьесбережению. Практика показывает, что такой подход активизирует познавательную деятельность студентов.

Таким образом, усиление роли СРС в учебном процессе может происходить на фоне самостоятельного изучения учебного материала до лекции, активного его осмысления во время интерактивной лекции, в процессе подготовки презентаций, самостоятельной деятельности на семинарских занятиях. При этом СРС сопровождается обучением добывания знаний самостоятельно.

#### Библиографический список

1. Бушок Г. Ф., Венгер Е. Ф. Методика преподавания общей физики в высшей школе. – Киев: Наукова думка, 2000. – 403 с.
2. Войтов А. Г. Учебная наглядность. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 238 с.
3. Гилязова И. Б. Методика организации и оценивания самостоятельной работы студентов вуза на примере изучения химических дисциплин // Сибирский педагогический журнал. – 2012. –

№ 2. – С. 27–32.

4. Дамбуева А. Б. Формирование исследовательской компетентности будущих физиков // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – №15. – С. 40–44.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2002. – 384 с.

6. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 357 с.

7. Павлуцкая Н. М., Скокова Л. В. Технология продуктивного подхода к обучению решения задач по физике: методическое пособие для учителей. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2006. – 75 с.

8. Пьяных Е. Г., Немчинова Ю. П. Смешанное обучение как эффективная форма работы с магистрами в области естественно-научного образования // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №7. – С. 257–259.

9. Самойленко П. И. Теория и методика обучения физике: учеб. пособие. – М.: Дрофа, 2010. – 332 с.

10. Скокова Л. В., Дамбуева А. Б. Роль самостоятельной работы в формировании профессиональных компетенций студентов-физиков // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – №15. – С. 65–68.



**Проконова Анна Сергеевна**

*Старший преподаватель кафедры изобразительного искусства Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Дальневосточного государственного гуманитарного университета, boss@khspsu.ru, Хабаровск*

## **РОЛЬ ДИАЛОГА В РАЗВИТИИ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассмотрена роль диалога как педагогического условия развития визуальной культуры будущих учителей изобразительного искусства. Обоснована необходимость развития визуальной культуры будущих педагогов-художников в современном мире. Возможности диалога в профессиональном обучении будущих педагогов-художников проанализированы с философской, психологической и педагогической точки зрения.

*Ключевые слова:* диалог, визуальная культура, профессиональное обучение, педагог-художник, изобразительное искусство.

**Prokopova Anna Sergeevna**

*Senior lecturer of the Chair of Fine Arts Federal State Educational Institution of Higher Professional Education Eastern State University of Humanities, boss@khspsu.ru, Khabarovsk*

## **THE ROLE OF DIALOGUE IN THE DEVELOPMENT OF VISUAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS-ARTISTS**

*Abstract.* The article considers the role of dialogue as a pedagogical conditions of the development of visual culture of the future teachers of fine arts. Necessity of development of visual culture of the future teachers-artists in the modern world. The possibility of dialogue in vocational training future teachers-artists analyzed from a philosophical, psychological and pedagogical point of view.

*Keywords:* Dialogue, visual culture, vocational training, teachers-artist, fine arts.

Современные требования к уровню общекультурной и профессиональной подготовки выпускников вузов в условиях гуманизации высшего образования обусловили необходимость повышения профессиональной культуры будущих учителей изобразительного искусства. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВПО), будущий выпускник направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство. Технология» должен обладать не только профессиональными, но и общекультурными компетенциями: культурой мышления, способностью анализировать социально значимые проблемы, пониманием значения культуры как формы человеческого бытия и т.д. Повышение уровня культуры специалиста является сегодня одним из главных требований к выпускнику профиля подготовки «Изобразительное искусство. Технология». Одной из

составляющих профессиональной культуры будущего учителя ИЗО мы видим также развитую *визуальную культуру*.

*Визуальная культура* – это специфическое профессиональное качество специалиста художественного образования, под которым мы понимаем способность к эстетическому восприятию и профессиональному анализу образов искусства и окружающей действительности. Она основана на знании различных художественных традиций, умении анализировать произведения классического и современного искусства. Специалист с развитой *визуальной культурой* может осмысливать окружающее культурное пространство, понимает, как современная массовая культура, подпитываясь идеями классического искусства, огрубляя и примитивизируя их, оказывает деструктивное влияние на личность. Развитая *визуальная культура* будущего специалиста ИЗО включает в себя не только высокий уровень визуаль-

ного мышления, но и памяти, воображения, которые также необходимы в его дальнейшей деятельности.

Развитию визуальной культуры будущих учителей ИЗО в процессе образования будут способствовать определённые педагогические условия. Ученые-педагоги рассматривают условия как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [9, с. 36]. На наш взгляд, наиболее эффективному развитию визуальной культуры будущих учителей изобразительного искусства в процессе профессионального обучения будет способствовать создание диалогического пространства как на аудиторных занятиях, так и в процессе прохождения музейной (учебной) практики. Как известно, диалог способствует внутренней выработке мировоззренческих установок, он открывает новые возможности образования, которое перестает быть простым внушением стереотипов и трансляцией определенных знаний [11, с. 67]. Для того чтобы более четко охарактеризовать возможности диалога как педагогического условия развития визуальной культуры будущих учителей ИЗО в процессе обучения, обратимся к его трактовкам на философском и психолого-педагогическом уровнях.

Уже в эпоху Античности диалог является особой литературной формой, в которую облекается диалектический процесс поиска (рождения) истины [6, с. 139]. Благодаря Сократу и его ученикам, в частности Платону, диалектика была доведена до совершенства. В «Диалогах» Платона отражается метод обучения его учителя Сократа, для которого диалектика – искусство вести беседу [8, с. 58]. Античные эстетические идеалы, ставшие основой для развития европейской художественной культуры, возникли благодаря дискуссиям, диалогам о прекрасном, и сегодня, как показывает практика, они также являются фундаментом постижения ценностей классического искусства.

В эпоху Просвещения, когда получает развитие вера в неограниченные возможности науки в познании мира, встреча двух или нескольких точек зрения на различные

явления становится одной из центральных методологических проблем. Проблема диалога отражена в философии И. Канта, Г. Гегеля, а также в трудах философов XX века: немецких (М. Хайдеггер, Х. Г. Гадамер и др.), французских (П. Рикер и др.), русских (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Г. Шпет и др.). Диалог, по мнению философов, позволяет понять собеседника, ввести его точку зрения в единый контекст культуры.

Согласно М. М. Бахтину, «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается человек в человеке как для других, так и для себя. Личность жива только в своей обращенности к другим, значит, личность есть там, где есть диалог» [1, с. 40]. Для нас принципиально, что в диалоге возможно постижение его участниками эстетических, общечеловеческих ценностей искусства в интерпретируемых художественных произведениях.

На примере авторской Школы диалога культур, созданной на основе идей В. С. Библера, можно проследить функционирование идеи диалога в отретраксированном виде. Важно обратить внимание на то, что речь в данном случае идёт о диалоге культур, каждую из которых В. С. Библер связывает с особым типом мышления в соответствующий исторический период (Античности, Средневековья, Возрождения, Нового времени и т.д.) [2, с. 41–43]. Эта идея важна в образовательном процессе для учителей ИЗО потому, что при изучении мирового изобразительного искусства педагог вуза должен учитывать взаимосвязь и преемственность мировоззренческих и эстетических установок разных культурных эпох, повлиявших на содержательный и формальный аспект художественных памятников. Следует также брать во внимание особенности мышления и видения творцов разных времён, смену одного художественного стиля другим. Это открывает возможность развернуть межкультурный диалог, и визуальный ряд произведений искусства той или иной эпохи будет отретраксирован студентами с большей глубиной. Учение может базироваться на сквозном диалоге современной культуры с предшествующими зарубежными и отечественными. «Диалог культур» позволяет спроецировать особенности мышления и видения различных эпох

и их интерпретацию на современную культуру, с учетом их преобразования, и, как часто бывает, искажения. Кроме того, диалогическая форма изучения изобразительного искусства обращает внимание на разнообразие исследовательских позиций, относительно интерпретации произведений, основанных на различных научных подходах.

Идеи философов имеют особое значение для нас, поскольку позволяют видеть в диалоге фактор культурного взаимодействия педагога и студентов, способствующий выявлению различных точек зрения в процессе анализа произведений искусства. Именно на диалогическое взаимодействие культур нужно обратить особое внимание при выполнении совместно со студентами анализа художественных произведений по «Истории изобразительного искусства», а также во время прохождения музейной практики. Диалог открывает новые творческие и исследовательские возможности постижения культурных ценностей со студентами, которые помогают уйти от заштампованных стереотипов познания.

Для всестороннего осмысления диалога в качестве необходимого условия в развитии визуальной культуры будущих педагогов-художников обратимся к исследованиям психологов. В отличие от философов, рассматривающих диалог на общекультурном уровне, психологи его изучают в рамках человеческих взаимоотношений. При этом диалог анализируют как внешнее (между субъектами) и внутреннее взаимодействие (диалог с внутренним «Я»).

Обратимся сначала к внешнему межличностному диалогу. На социально-психологическом уровне явление субъект-субъектного взаимодействия рассматривается в ракурсе межличностного общения как специфической формы взаимодействия человека с другими людьми (Б. Ф. Ломов), диалогического стиля общения (А. К. Болотова, С. Л. Братченко, В. Н. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, Л. А. Петровская, С. А. Шеин). Л. Г. Дмитриева определяет, что психологические составляющие субъект-субъектного взаимодействия включают в себя неравенство психических состояний, асимметричность психологических позиций и личностные смыслы диалога [5]. Мы непременно должны учитывать положение об асимметрич-

ности позиций в процессе развертывания диалога со студентами. Это проявляется в психологических состояниях субъектов еще на стадии готовности вступать в диалог и может быть обусловлено различными факторами: биопсихическими, психофизиологическим, социальными и т.д. Личностный смысл в психологии принято определять как образ объективной реальности, переживание пристрастного отношения к миру, систему конструктов, в которых личность отражает этот мир, проявление целостности личности и ее духовно-нравственной основы (В. П. Зинченко, Дж. Келли, А. Н. Леонтьев, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев и др.). Таким образом, в педагогическом полисубъектом общении центральным звеном внешнего диалога можно считать систему отношений, основывающихся на принятии друг друга как ценностей самих по себе (а значит, на готовности к восприятию друг друга), что предполагает быть готовым к встрече с индивидуальной неповторимостью каждого из субъектов. Для нас эта идея является принципиальной, поскольку в диалогической ситуации между студентами следует учитывать значимость позиций всех его участников. Задача педагога – уметь извлечь из различных суждений студентов позитивные идеи, необходимые для развития целостных представлений в обсуждаемом произведении искусства. Совершенствование аналитических способностей участников диалога в процессе интерпретации произведений изобразительного искусства может являться признаком развития визуальной культуры.

Другим вариантом диалога, исследуемого в психологии, является внутренний диалог, который характеризуется как механизм функционирования самосознания (И. С. Кон, В. В. Столин, А. В. Визигина и др.). Под внутренним диалогом психологами понимается развернутая внутренняя речевая активность субъекта, направленная на значимые для него объекты действительности и собственного «Я». Для нас значимо в возможностях внутреннего диалога, что он позволяет студенту развивать свой духовный мир, стремиться к поиску своей позиции в антиномичном культурном пространстве. Во внутреннем диалоге также проявляются пути развития визуальной культуры личности, способной творчески мыслить. Творче-

ски мыслящий педагог-художник, имеющий собственные суждения относительно восприятия произведения искусства с развитыми ценностными ориентирами видится как специалист, обладающий визуальной культурой.

В педагогической науке, на психолого-педагогическом уровне диалог исследуется в контексте субъект-субъектного педагогического взаимодействия (Н. В. Амяга, А. А. Бодалев, И. В. Вачков, Л. А. Петровская, К. Рождерс, А. А. Ухтомский и др.). Ученые рассматривали и изучали диалог в различных ситуациях.

Для В. А. Сухомлинского важнейшей составляющей диалога является признание определённого равенства позиций между учащимися и педагогом, когда принимается активная роль каждого обучающегося [10, с. 117–118]. Основным признаком общения как диалога в образовательном процессе является установление особых отношений, которые могут быть определены словами В. А. Сухомлинского: «духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность» [Там же]. Другими словами, «диалог – это не устремлённые друг на друга взгляды участников учебного процесса, а их взгляды, направленные одну сторону» [7, с. 597]. Следовательно, диалог в процессе обучения будущих учителей ИЗО должен проходить в доброжелательной и доверительной обстановке, где учитывается ценность мнения каждого участника относительно обсуждаемой проблемы или произведения искусства. Так как визуальные предпочтения в изобразительном искусстве у всех студентов разные, деликатность педагога вуза особо важна при организации диалога на учебных занятиях.

Достаточно часто в педагогических исследованиях можно найти характеристику диалогического пространства как полисубъективного, которое раскрывает принципы взаимодействия между педагогом и студентами, а также между самими студентами. Основой такого подхода является «полисубъективное взаимодействие», связанное с необходимостью отобразить реально существующий уровень взаимодействия между субъектами, находящимися в субъект-субъектных отношениях [4, с. 119]. То есть педагог вуза должен создать своео-

бразную диалогическую среду – культурное пространство, которое характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. В диалоге отшлифовываются индивидуальные суждения студентов, проявляется их видение современного культурного пространства, поиск своего места в нем. Постигание в диалогической форме эстетических начал и законов создания художественных образов в различных видах искусства способствует развитию визуальной культуры участников диалога.

Визуальная культура педагогов художников нам представляется как одно из ведущих качеств личности будущего специалиста, она является сложным интегрированным профессиональным качеством, которое развивается на протяжении всех лет обучения студента в вузе. В этом большую роль играют все учебные дисциплины, а не только дисциплины художественного плана. Будущий специалист с развитой визуальной культурой хорошо ориентируется в музейном пространстве, активно воспринимая подлинные произведения искусства. Он понимает разницу между оригиналом и квазиобъектами, используемыми на аудиторных занятиях.

Для будущего учителя ИЗО мир искусства многопланов и многомерен с личностной и профессиональной точек зрения. Таким образом, способность вступать во внешний диалог и вести внутренний диалог, рефлексирова произведение искусства – проявление развитой визуальной культуры педагога-художника. Для будущего специалиста, обладающего развитой визуальной культурой, значимым становится вся зрительно воспринимаемая действительность, выходящая за пределы музейного пространства. Педагог вуза должен обеспечить становление визуальной культуры личности студента, способного передать опыт своим будущим ученикам, научить их эмоциональному восприятию художественных и эстетических ценностей изобразительного искусства, ориентированию в современном визуальном пространстве. Роль диалога в изучении изобразительного искусства особенно важна в условиях многослойности и противоречивости современной культуры, так как диалог позволяет будущему специалисту

«увидеть» визуальный образ и попытаться прочитать запечатлённый в нем текст с разных позиций. В диалоге проявляются и синтезируются различные идеи интерпретации произведений. В нем можно выявлять междисциплинарные связи в теории и практике искусства. В то же время диалог ценен и тем, что способствует решению воспитательных задач обучения. Воспитательная функция заключается в том, что участники диалога учатся принимать позиции собеседников, находить в их суждениях нечто ценное для решения обсуждаемого вопроса. Именно такой специалист нужен современной общеобразовательной школе, он видит не только многомерность произведения искусства, но и своего ученика как развивающуюся личность.

#### Библиографический список

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986 г. – 445 с.
2. *Библер В. С.* Мышление как творчество (введение в логику мыслительного диалога). – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 398 с.
3. *Ванюшкина Л.* Освоение культурного наследия / Искусство, учебно-методический журнал для учителей МХК, музыки и ИЗО // Л. Ванюшкина, Е. Коробкова, – СПб: Первое сентября, 2011 – № 13. – С. 4.
4. *Вачков И. В.* Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие. – М.: Ось-89, 2006. – 224 с.
5. *Дмитриева Л. Г.* Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2011. – 45 с.
6. *Кузнецов В. Г.* Словарь философских терминов. – М.: Инфра-М, 2005 г. – 727 с.
7. *Петровская Л. А.* Общение – компетентность – тренинг: Избранные педагогические труды. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
8. *Платон* Диалоги. – М.: АСТ, 2006. – 237 с.
9. *Полонский В. М.* Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 511 с.
10. *Сухомлинский В. А.* Избранные педагогические сочинения в 3 т. – т. 1. – Киев: Радянська школа, 1979. – 1680 с.
11. *Щуркова Н. Е.* Новые технологии воспитательного процесса. – М.: Новая школа, 1994. – 112 с.



**Лобанова Вероника Александровна**

*Аспирант кафедры технологии и предпринимательства и методик их преподавания Восточно-сибирской академии образования, [lovero@mail.ru](mailto:lovero@mail.ru), Иркутск*

**Тимошенко Александр Иванович**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии, предпринимательства и методик их преподавания Восточно-Сибирской Академии образования, [2014A.I@mail.ru](mailto:2014A.I@mail.ru), Иркутск*

## ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос компетентного подхода к воспитательно-образовательному процессу детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается сущность проектной компетенции как метапредметного конструкта, описываются ее предметные составляющие: социально-коммуникативная, информационная, технологическая. Излагается педагогический эксперимент по формированию проектной компетенции у детей старшего дошкольного возраста и его результаты.

*Ключевые слова:* компетенция, дошкольный возраст, педагогическое партнерство, учебное проектирование, диагностика.

**Lobanova Veronica Alexandrovna**

*Post-Graduate Student of the Department of Technology and Business Practices and Methodology of their Teaching of the East Siberian Academy of Education, [lovero@mail.ru](mailto:lovero@mail.ru), Irkutsk region., Nizhneudinsk.*

**Timoshenko Alexander Ivanovich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Technology and Business Practices and Methodology of their Teaching at East Siberian Academy of Education. [2014A.I@mail.ru](mailto:2014A.I@mail.ru), Irkutsk*

## DESIGN COMPETENCE CHILDREN PRESCHOOL AGE

*Abstract.* The article discusses the competence approach to educational and learning process preschool children. The essence of design competence as metapredmetnogo construct describes its substantive components: socio-communicative, informational, technological. Set out to build a pedagogical experiment design competence at preschool children and its results.

*Keywords :* competence, preschool age, pedagogical partnership, educational design, diagnostics.

Проектная компетенция дошкольника имеет многокомпонентную структуру. Она является метапредметной, что означает «запредметной» или «допредметной», она носит общий характер, выходит за рамки отдельных образовательных областей. Проведя анализ литературы, посвященной проблеме осознания метапредметной категории в педагогической практике, мы вслед за исследователями [3; 8] *понимаем проектную компетенцию как особую организацию мыследеятельности.*

Рассмотрение структуры проектной деятельности старших дошкольников и анализ компетентного подхода в образовании позволяет нам выделить проектную

компетенцию детей старшего дошкольного возраста, на основании этого можно будет судить о сформированности опыта применения проектирования в различных ситуациях воспитательно-образовательного процесса.

Опираясь на технологию конструирования компетенций [А. В. Хуторской], концептуальные положения психологии личности [Б. Ф. Ломов], исследования структуры метапредметных компетенций [Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, И. А. Зимняя], структурируя существующие подходы к определению содержания метапредметных (ключевых) компетенций, считаем возможным определить следующие составляющие проектной компетенции дошкольника:



1. социально-коммуникативную;
2. информационную;
3. технологическую.

Составляющие компоненты метапредметной проектной компетенции рассматриваем как предметные компетенции.

Анализируя исследования в области социально-коммуникативной компетенции [6; 8 и др.], можно выявить, что она заключается в коммуникативной деятельности (ребенок-коммуникатор, ребенок-реципиент), саморегуляции как способности ребенка управлять собственными психологическими процессами и поведением, мотивации к учебной деятельности.

Информационная компетентность в рамках проектной компетенции является ее когнитивным ядром. Анализ литературы по вопросу информационной компетенции [1; 7; 9] дает возможность определить информационную компетентность детей старшего дошкольного возраста как способность осуществлять поиск необходимой информации и использование ее в познавательной деятельности. Она выражается в степени освоенности и операционализации интеллектуальных способностей ребенка и определяется через уровень сформированности ее компонентов:

1. информационно-поисковой деятельности;
2. познавательной деятельности.

Технологическая компетенция связана непосредственно с процессом реализации учебного проекта – практической частью и понимается как умственное и практическое преобразовательное умение [7] отражающееся в:

1. инструментально-технологической деятельности,
2. материально-познавательной деятельности,
3. эстетическом содержании продукта деятельности.

Инструментально-технологическая деятельность ребенка дошкольного возраста рассматривается как деятельность по преобразованию действительности с использованием материального инструментария. Материально-познавательная деятельность как компонент технологической компетенции может быть определена как деятельность, направленная на познание разнообразия материалов, их свойств и способов применения. Говоря об эстетическом содержании

проектной деятельности, мы подразумеваем способность ребенка воспринимать и творить «по законам красоты».

Описанное содержание проектной компетенции ребенка старшего дошкольного возраста соотносимо с требованиями ФГОС ДО.

*Уровни сформированности проектной компетенции детей старшего дошкольного возраста:*

1. *Низкий уровень* характеризуется зависимостью ребенка от чужого мнения, принятие чужих целей деятельности, отсутствием собственной инициативы. Ребенок подвержен влиянию социального окружения. Включаясь в работу, ребенок невнимателен, часто отвлекается на вызвавшие эмоциональный всплеск объекты. В процессе целеполагания, проектирования, реализации проекта, презентации результата проекта часто обращается за помощью. Мало знаком с разнообразием материалов и технологий, проявляет слабый интерес к их изучению. Собственная познавательная активность находится на крайне низком уровне. Не может самостоятельно определить недостающую информацию и испытывает трудности в определении ее источника. Во время работы над проектом проявляет неуважительное или индифферентное отношение к труду собственному и (или) чужому. Критику воспринимает как личную обиду.

2. *Средний уровень* сформированности проектной компетенции характеризуется поверхностными знаниями об этапах достижения поставленной цели. Целеполагание и проектирование деятельности осуществляются при незначительном участии взрослого. В процессе реализации проекта ребенок может отойти от намеченного плана и достигнуть случайного результата. Запас знаний о разнообразии технологий и материалов ограничен, но ребенок проявляет любопытство и с удовольствием расширяет свой кругозор. Самостоятельная познавательная деятельность характеризуется активностью ребенка, однако поиск информации по интересующим вопросам затруднен малоопытностью в этой сфере деятельности.

Волевая сфера недостаточно сформирована, ребенок может подчиняться влияниям извне и выполняет работу, подчиняясь указаниям другого проектанта. В контакт с другими проектантами вступает выборочно.

3. *Высокий уровень* характеризуется самостоятельностью и активностью в процессе обучения. Ребенок может выстраивать причинно-следственные цепочки. Отличается организованностью и последовательностью в действиях. Способен самостоятельно определить цель деятельности и разбить на этапы путь ее достижения. При условии неограниченной свободы выбора деятельности делает обоснованный выбор и может нести ответственность за свои действия. Комбинируя элементы имеющегося и вновь приобретенного опыта, ребенок может создавать творческий продукт (как субъективно новый). Имеет склонность к изобретательству, экспериментированию.

У ребенка сформирован высокий уровень мотивации к учению, как самостоятельному виду деятельности. Он знает источники необходимой информации. Хорошо вступает в контакт с людьми, способен распределить обязанности и уровень ответственности каждого проектанта. Процесс планирования деятельности, достижение намеченной цели и результат доставляют ребенку удовольствие. По окончании работы, он может провести конструктивный анализ деятельности всех участников деятельности включая себя. К критике относится адекватно, вычлняя из нее ориентиры для личностного роста.

Для формирования воспитательно-образовательного процесса, в основе которого лежит обучение элементам проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста был организован педагогический эксперимент.

Экспериментальная работа осуществлялась с 2010 по 2014 г.г. на базе НДОУ №208 ОАО «РЖД» города Нижнеудинска Иркутской области и МКДОУ №11 г. Нижнеудинска [5].

В эксперименте принял участие 51 ребенок старшего дошкольного возраста. В его рамках было проведено исследование уровня состояния проектной компетенции детей старшего дошкольного возраста. С этой целью проводилась педагогическая диагностика дошкольников подготовительных к школе групп. Для изучения степени сформированности проектной компетентности был использован следующий комплекс психолого-педагогических диагностик: педагогическая диагностика компетентностей старших до-

школьников О. В. Дыбиной; методика исследования мотивации учения Р. В. Овчаровой; диагностика технологической компетенции велась по методике А. Н. Малышевой. Для проверки достоверности средних значений в двух выборках мы использовали t-критерий Стьюдента.

Анализируя полученные данные констатирующего эксперимента можно отметить, что из 51 обследуемых дошкольников высокий уровень проектной компетенции показывают 17 детей: 9 из контрольной группы и 8 – из экспериментальной. К среднему уровню сформированности проектной компетентности можно отнести 21 ребенка: 12 из контрольной группы и 9 из экспериментальной. Низкий уровень демонстрируют 13 детей: 10 из экспериментальной и 3 из контрольной группы.

Полученные данные о наличии высокого и среднего уровней проектной компетенции позволяют сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста готовы воспринимать и осваивать метод учебного проектирования. Низкий уровень проектной компетенции детей старшего дошкольного возраста свидетельствует о:

1. недостаточно частом применении в воспитательно-образовательном процессе метода учебного проектирования;
2. слабой эмоциональной вовлеченности этих детей в учебные проекты. Они участвуют как исполнители чужой инициативы или как наблюдатели;
3. низком уровне разработанности предоставляемых детям проектных ситуаций.

После проведения качественного анализа полученных данных диагностирования каждой предметной компетенции можно заметить, что у детей экспериментальной и контрольной групп хуже всего сформирована информационная компетенция: низкий уровень сформированности продемонстрировали 39% детей из экспериментальной группы и 30% из контрольной. Также по результатам диагностических мероприятий выявилось, что социально-коммуникативная компетенция сформирована на достаточно хорошем уровне: высокий уровень продемонстрировали 39% из контрольной группы и 45% из экспериментальной. Приведенные данные четко обозначили слабо развитые компоненты проектной компетенции, но по-

зволили сделать вывод о том, что обучение детей элементам проектной деятельности возможно вести не фрагментарно в воспитательно-образовательном процессе, а использовать как его основу. Поэтому вторым этапом нашего исследования стал формирующий эксперимент.

Специфика формирующего эксперимента заключалась в том, что в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста элементам проектной деятельности использовались возможности педагогического партнерства по схеме «педагог + родитель + ребенок», при котором родитель выполняет роль активного участника воспитательно-образовательного процесса. Был организован детско-родительский клуб.

Формирующий эксперимент состоял из следующих этапов.

1. *Подготовительный*, содержанием которого являлись организация работы клуба, формирование экспериментальной группы, знакомство детей и родителей со спецификой встреч и их тематическим наполнением.

2. *Опытно-экспериментальный*, направленный на обучение элементам проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста, которое являлось основой воспитательно-образовательного процесса в детско-родительском клубе.

3. *Обобщающе-систематизирующий*, в ходе которого проводился анализ достигнутых детьми результатов, велась итоговая диагностика, делались выводы.

Для обследования дошкольников на обобщающе-систематизирующем этапе формирующего эксперимента использовался комплекс методик констатирующего эксперимента.

### Динамика изменения проектной компетенции

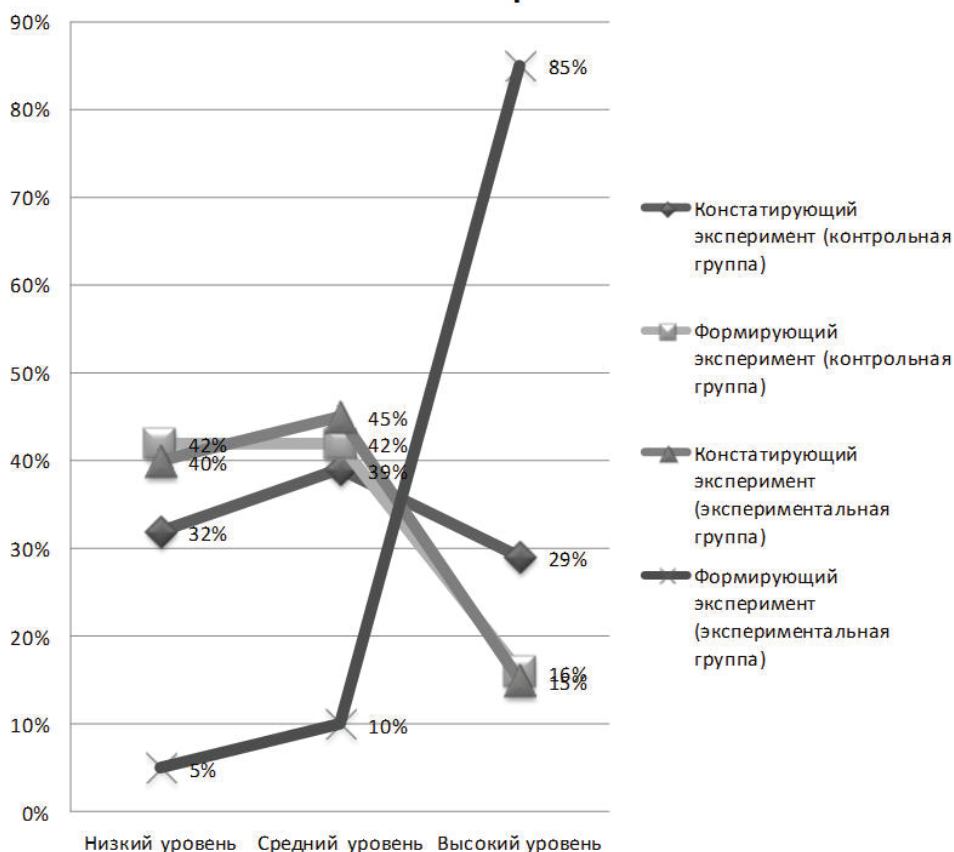


Рисунок – Динамика изменений проектной компетенции

Проведя качественный анализ динамики изменений проектной компетенции, можно видеть рост в обеих группах. Так в контрольной группе констатируем такие изменения:

– в когнитивном компоненте 7 детей повысили свой уровень, что составляет 23% от общего числа;

– в содержательно-деятельностном компоненте также наблюдается положительная динамика – 10 детей повысили свой уровень (32%);

– в социально-культурном компоненте 6 детей повысили свой уровень (19%).

В экспериментальной группе произошли более существенные изменения:

– в когнитивном компоненте 15 детей повысили свой уровень (75%);

– в содержательно-деятельностном компоненте, выражающемся в технологической компетенции, также наблюдается положительная динамика: 11 детей повысили свой уровень (65%);

– в социально-культурном компоненте, выражающемся в общекультурной и социально-коммуникативной компетенциях, 9 детей повысили свой уровень (45%).

Сравнив данные динамики изменений проектной компетенции, видим существенные различия: у экспериментальной группы результат контрольного эксперимента существенно превзошел контрольную группу. Следует отметить стабильное увеличение детей со средним и высоким уровнями проектной компетенции. Таким образом, целенаправленное обучение элементам проектной деятельности старших дошкольников, реализуемое в рамках педагогического партнерства «педагог + родитель + ребенок» и как основа воспитательно-образовательного процесса способствует повышению уровня проектной компетенции.

### Библиографический список

1. *Аскерко Ю. И.* Формирование информационной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007. – 20 с.

2. *Гончарова Н. Ю.* Формирование информационно-коммуникационной компетентности учителя в системе повышения квалификации: монография // Н. Ю. Гончарова, А. И. Тимошенко. – Иркутск: Вост.-Сиб. гос. акад. образования, 2013. – 132 с.

3. *Громыко Ю. В.* Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

4. *Захарова Т. Н.* Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 113–117.

5. *Лобанова В., Тимошенко А.* Структура педагогического партнерства в воспитательно-образовательном процессе со старшими дошкольниками. На примере практической деятельности детско-родительского клуба // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 5. – С. 107–112.

6. *Шумилова Е. А.* Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. – №16 (71). – С.150–154.

7. *Шухардина С. Б.* Формирование технологических умений у детей дошкольного возраста: автореф. дисс...канд. пед. наук. – Екатеринбург. 2003. – 22 с.

8. *Deist F.* What Is. Competence?/ Françoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton // Human Resource. Development International, Vol. 8,. № 1, March 2005, p. 27 – 46.

9. *Lau J.* Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning / Jesus Lau – Mexico, Universidad Veracruzana : International Federation of Library Associations and Institutions, 2006 – 60 p.

**Кашина Наталья Ивановна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, koranata@mail.ru, Екатеринбург*

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С КАЗАЧЬИМ КАДЕТСКИМ КОМПОНЕНТОМ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УРАЛА**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования состояния музыкального образования в учебных заведениях с казачьим кадетским компонентом Урала. Выявлены противоречия между наличием большого корпуса современной учебно-методической литературы, связанной с решением проблемы освоения учащимися музыкального фольклора, его ролью в интериоризации ими традиционных ценностей казачества, формировании культурной идентичности и недостаточным владением учителями музыки специфическими методиками его освоения учащимися; между наличием значительного педагогического потенциала музыкальной культуры казачества и недостаточной его реализацией в учебно-воспитательном процессе учебных заведений с казачьим кадетским компонентом Урала. Раскрываются основные положения концепции музыкального образования казаков-кадет, направленной на реализацию педагогического потенциала музыкальной культуры казачества в освоении ими традиционных ценностей казачества и формировании культурной идентичности казаков-кадет.

*Ключевые слова:* казачество, казачье образование, музыкальное образование, музыкальная культура.

**Kashina Natalya Ivanovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, koranata@mail.ru, Yekaterinburg*

## **MUSICAL EDUCATION WITH COSSACK CADET COMPONENT IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE URALS**

*Abstract.* The condition of music education of pupils of educational institutions is presented in article with the Cossack cadet component of Ural. Basic provisions of the concept of music education the Cossack cadet which main objective is formations of their cultural identity in the course of development of musical culture of the Cossacks reveal.

*Keywords:* Cossacks, Cossack education, music education, musical culture.

В настоящее время в связи с ростом патриотических настроений в российском социуме возрастает роль казачества, к которому себя причисляют 9,6 % взрослого населения России. Оно является органической частью российского общества, осуществляет государственную и муниципальную службу по поддержанию правопорядка, социальной стабильности и экологической безопасности страны, включается в процессы духовно-нравственного, гражданско-патриотического и физического воспитания молодежи.

Возрождается и система казачьего образования, направленная на развитие культурно-регионального компонента, его связь с традициями казачества, объединение идей российскости образования, социокультур-

ной адаптации казачества, многоуровневости и непрерывности образовательного процесса [4]. По данным «Казачьего информационно-аналитического центра», в России насчитывается около 30 учебных заведений с кадетским казачьим компонентом (что приближается к дореволюционному показателю), функционирует более 1000 казачьих классов в общеобразовательных школах.

Наибольшее развитие казачье образование получило на территориях Донского и Кубанского казачьих войск. Здесь реализуются инновационные модели воспитания и образования подрастающего поколения казаков: модель системы военно-патриотического воспитания учащихся казачьих учебных заведений (В. Г. Визер), образова-



тельная модель начальной военно-казачьей подготовки казаков-кадет (А. В. Староверов), модель непрерывного казачьего образования (В. П. Водолацкий, В. В. Шматков, А. П. Скорик) и др. Созданы проекты для экспериментальной апробации регионального этнокультурного казачьего компонента государственного стандарта общего образования (Волгоград, 2008 г.; Ростов-на-Дону, 2005 г.). Учебно-воспитательный процесс обеспечен программами и учебными пособиями дополнительного образования детей по фольклору и этнографии казачества Дона и Кубани (Н. И. Бондарь, Е. Г. Вакуленко, С. А. Жиганова, М. В. Мирук, О. В. Чуп).

Урал также является одним из лидеров в развитии системы казачьего образования, в которую входят общеобразовательные школы с казачьим кадетским компонентом, кадетские корпуса, учреждения дополнительного образования, завоевывающие авторитет в региональном образовательном пространстве.

В период с 2008 по 2010 гг. нами было предпринято исследование состояния музыкального образования в учебных заведениях с казачьим кадетским компонентом Урала (Свердловская, Челябинская, Оренбургская области, Пермский край). Его результаты выявили острую необходимость переоценки его содержания, что было обусловлено, во-первых, реформированием системы образования в России и обеспечением его инновационного характера, во-вторых, необходимостью достижения учащимися казачьего воспитательного идеала, что невозможно без освоения ими традиционных ценностей казачества и сформированной у них культурной идентичности. Особая роль в сохранении культурной идентичности казачества и в освоении подрастающим поколением традиционных ценностей принадлежит его музыкальной культуре. Казачья народная песня – уникальный по силе воздействия и эмоциональной насыщенности феномен. В военных походах она объединяла, снимала страх, психически расковывала казаков, поднимая их общий боевой дух. В быту музыка влияла на организацию всего строя повседневной жизни казачества, была неотъемлемой частью духовно-нравственного и военно-патриотического воспитания подрастающего поколения казаков, явля-

лась формой народной памяти, средством сохранения и передачи бытовой культуры и боевых традиций казачества. В связи с этим современные культурологи рассматривают песенный фольклор казачества как кумулятивную базу этнокультурной среды, компонент этнической и культурной идентификации, средство познания этнической картины мира казачества (А. Ф. Григорьев, Я. А. Пономарев, Т. С. Рудиченко).

В Свердловской области созданы «Методические рекомендации по разработке основной образовательной программы общеобразовательного учреждения с учетом казачьего кадетского компонента образования», в которых указывается на необходимость приобщения казаков-кадет к достижениям российской музыкальной культуры и традициям, что обеспечивает формирование российской гражданской идентичности и толерантности как основы жизни казаков-кадет в поликультурном обществе, формирование у учащихся ценностно-смысловых установок. Однако конкретные пути формирования культурной идентичности и освоения ими традиционных ценностей казачества с привлечением средств казачьего искусства в данном пособии не определяются. В «Методических рекомендациях по организации кадетских казачьих классов в общеобразовательных учреждениях» Челябинской области в качестве одной из основных задач воспитания обучающихся в кадетском казачьем классе декларируется приобщение детей к общечеловеческим ценностям (в том числе к нравственным и духовным ценностям казачества), обращается пристальное внимание на освоение ими культурных традиций оренбургского казачества (на территории Урала базировались Уральское и Оренбургское казачьи войска). На уроках музыки, как указано в рекомендациях, изучается история и культура оренбургских казаков, интонационная самобытность их песенного фольклора. Но в методических рекомендациях не раскрываются конкретные пути формирования культурной идентичности казаков-кадет средствами музыкального искусства, освоения ими традиционных ценностей казачества.

Музыкальная культура казачества в содержании музыкального образования казаков-кадет Урала была представлена как



некая «культурная универсалия» или предполагала освоение учащимися музыкальной культуры казачества Дона и Кубани. Между тем музыкальная культура каждой локальной казачьей традиции обладает своими особенностями. Каждая из них включает неказачий и казачий слои. Последний состоит из общеказачьего репертуара и репертуара, связанного с локальной традицией, имеющей яркие музыкально-стилистические признаки. Специфика музыкального фольклора уральского и оренбургского казачества является центром ряда культурологических и музыковедческих исследований (Т. И. Калужникова, Е. И. Коротин, Н. М. Савельева, Б. П. Хавторин). Но практически полностью отсутствует учебно-методический базис по освоению данного пласта российской музыкальной культуры казаками-кадетами Урала, что ограничивает возможности учителей музыки.

Анализ содержания учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях с казачьим кадетским компонентом Урала показал, что освоение учащимися музыкальной культуры казачества не учитывало результатов современных исследований в области музыкальной психологии и педагогики, касающихся эффективного освоения детьми музыкального фольклора: идеи теории Б. В. Асафьева, согласно которой сознание слушателей содержит комплекс музыкальных представлений («устный музыкально-интонационный словарь») – интонируемый каждым человеком «запас» «говорящих ему» музыкальных интонаций, «на слуху лежащих» звукообразований [1, с. 271]; идеи современных исследований, посвященных освоению детьми музыкального фольклора, необходимость приобщения учащихся к художественной певческой культуре на основе аутентичного фольклорно-этнографического материала (М. К. Бурьяк); освоение школьниками музыкального фольклора при учете его свойств и региональной специфики в ситуациях «проживания» (Е. Г. Боронина); осуществление музыкального воспитания на региональном народно-песенном материале на основе развития этноинтонационного слуха учащихся и овладения ими навыками этноинтонирования (О. В. Пивницкая); формирование ценностных ориентаций детей и молодежи средствами музыкального фольклора (Д. М. Давлетшина,

Н. Р. Исхакова, И. В. Ржепянская, Е. В. Самохвалова, С. М. Яковлюк); идеи И. И. Земцовского и Л. В. Шаминой об этнослухе как этническом идентификаторе, который делает музыку культурно значимой для нас, о специфическом инструменте музыкального осуществления идентичности, с помощью которого познаются все музыкальные языки человечества и любые явления музыкальной культуры; идеи В. С. Мухиной о функциях механизмов идентификации и обособления во всех сферах активности человека; идеи Н. Г. Тагильцевой о механизмах идентификации, рефлексии, обособления в постижении человеком искусства [7; 10]. Возникает *противоречие между наличием большого корпуса современной учебно-методической литературы, связанной с решением проблемы освоения учащимися музыкального фольклора, его ролью в интериоризации детьми традиционных ценностей казачества, формировании культурной идентичности, и недостаточным владением учителями музыки специфическими методиками его освоения детьми в системе общего и дополнительного образования, учитывающими его характерные свойства.*

В учебно-воспитательном процессе на уроках музыки в учебных заведениях/классах с казачьим кадетским компонентом Урала не в полной мере реализуется педагогический потенциал музыкальной культуры казачества. Ее освоение казаками-кадетами носит иллюстративно-эпизодический характер, ограничивается отдельными знаниями историко-эстетического характера, что не способствует полноценному эмпатическому отклику казаков-кадет на художественные образы, содержащиеся в ней, интериоризации ими казачьих ценностей и идеалов, нашедших в ней художественно-образное отражение, и, в конечном счете, не способствует ее целостному восприятию. Возникает *противоречие между наличием значительного педагогического потенциала музыкальной культуры казачества и недостаточной его реализацией в учебно-воспитательном процессе учебных заведений с казачьим кадетским компонентом Урала.*

В связи с вышеизложенным, нами была создана концепция *музыкального образования казаков-кадет*, базирующаяся на следующих идеях и положениях.

Музыкальное образование казаков-кадет в современных учебных заведениях с казачьим кадетским компонентом будет эффективным, если реализовать педагогический потенциал музыкальной культуры казачества в формировании культурной идентичности казаков-кадет и освоении ими традиционных ценностей казачества. Музыкальная культура казачества интегрирует в себе многопоколенную информацию, существующую в коллективной памяти казачества, объективизирующуюся в персонализированных образах, ценностных идеалах, нормах и образцах жизнедеятельности казачества и являющуюся источником смысложизненных ценностей и моделей поведения, важной сферой для осуществления самореализации казаков-кадет; обладает, как феномен духовной культуры, способностью объединения людей, установления духовной и эмоциональной связи между ними.

*Казаками-кадетами должна осваиваться музыкальная культура казачества, характерная для территории их проживания.* Ядро культурной идентичности формируется локально и зависит от места рождения, проживания, гражданства и национальности человека. На каждой конкретной территории складывается определенный способ жизни, который формирует в жителях региональную идентичность – характеристику связи, которую ощущает житель данной территории с местом его жизни, и типа личности, который формируется на ней и в деятельности которого находит выражение «дух региона» [9]. Музыкальная культура оренбургского и уральского казачества обладает специфическими чертами, создающими самобытность, неповторимость и своеобразие музыкального стиля: четкая дифференциация мужских и женских песенных жанров; наличие ядра (мужские жанры), двух стилевых полюсов – протяжная и «моторная» строевая песня. Она аккумулирует в себе специфику местных условий, социально-исторические особенности формирования и развития Оренбургского и Уральского казачьих войск, особенности менталитета местного казачества, которые не только отражены в ее персонализированных образах (генерал-майор Степцов – герой походов в Среднюю Азию, есаул Падуров, ведущий оренбургских казаков против турецкого султана, полковник

Беляков – герой войны с Наполеоном и др.), ценностях, идеалах, сюжетах, характерных исключительно для данной локальной традиции (набеги киргиз-кайсаков, завоевание средней Азии, походы атаманов Нечая и Шамая на Хиву и т.д.).

Для построения эффективной учебной деятельности на уроках музыки в учебных заведениях и классах с казачьим кадетским компонентом необходимо развитие этноинтонационного слуха казаков-кадет и овладения ими музыкальным языком данной музыкальной культуры. Ранее в психологии музыки музыкальный слух понимался как способность человека к восприятию звуковысотного качества музыкального звука (Н. А. Гарбузов, Б. М. Теплов). Сегодня он исследуется с позиций интонационной теории Б. В. Асафьева, в соответствии с которой музыка воспринимается как искусство «интонируемого смысла», в интонациях которой «свернута» та или иная музыкальная культура, заключены функции выражения и воздействия. Музыкальный слух рассматривается как интонационный, направленный на художественно-смысловое прочтение музыки, строящейся на высотной основе, чья эмоциональная природа позволяет через интонирование воссоздавать образную картину художественного мира (Г.С. Тарасов). Музыкальный язык является основой познания художественного смысла и содержания любого музыкального произведения, музыкальной деятельности и музыкальной коммуникации. Это специфическое средство материализации, хранения и передачи музыкальной информации, через которое общественное музыкальное сознание транслирует культурные нормы, сенсорные эталоны и эстетические стереотипы. Овладеть музыкальной культурой общества, по мнению Р. А. Тельчаровой, это значит овладеть ее музыкальным языком.

Способами формирования культурной идентичности казаков-кадет и освоения ими традиционных ценностей казачества является «проживание» практически духовного компонента культурного опыта казачества, включение музыки в традиционные формы бытования в казачьей культуре – процесс начальной военной подготовки, проведения казачьих военно-спортивных игр, оформление торжественных военных ритуалов, событий,

реконструкции обрядов). Согласно исследованиям в области этнической психологии, источником формирования психологической общности этноса, наряду с другими элементами духовной культуры, являются обычаи и ритуалы. Они осуществляют функцию поддержания социального единства в данный момент средством установления связи между прошлым и настоящим, предками и потомками (В. П. Левкович, Н. Г. Панкова). Культурная идентичность личности формируется в «в процедурах сопереживания, вчувствования, деятельной сопричастности, личностного участия в событийной процессуальности ...культуры...» [3, с. 1–2]. «Проживание» культурной ситуации позволяет ощутить вертикаль развития культуры от ее корней до современности [2]. Ребенок по мере социализации начинает понимать и осознавать ценностные ориентации общества, но не в состоянии принять эти ценности по вербальным основаниям. Ему необходимо прочувствовать, пережить на собственном опыте значимость тех или иных культурных ценностей в деятельности. Не погрузившись в эту деятельность, в отношения связанные с ней, ребенок не сможет интериоризировать предлагаемые ценности [8].

Музыкальное образование казаков-кадет в процессе освоения музыкальной культуры казачества должно осуществляться с помощью реализации механизмов идентификации (с образами нормативного типа казака, конкретной личностью казака, бытовой ситуацией, бытовой средой музыкальных произведений); рефлексии (осмысление воспринятого материала этически, познавательное и эстетически); обособления (отстранение реципиента, включение в реальную жизнь образцов поведения, освоенных посредством идентификации), самореализации (в музыкальной деятельности, художественном общении, создании художественных продуктов). Как доказывают исследования в области музыкальной психологии (А. Л. Готсдинер, В. А. Мединцев, В. В. Медушевский, Г. С. Тарасов, О. А. Успенская), музыкальная культура способствует межличностному (передача эстетической, этической, социальной, исторической информации на всех уровнях – от межиндивидуального до уровня поколений) и внутриличностному общению реципиентов (осуществление внутреннего

диалога, происходящего в «Я-концепции» между «Я-реальным» и «Я-идеальным»), восприятию человеком себя как члена группы. На уровне межличностного общения, осуществляющегося в процессе освоения музыкальной культуры казачества, происходит объединение казаков-кадет вокруг ярко позитивного идеала-образа человека казачьей культуры [8], формирование человеческой общности, что содействует самоотжествлению казаков-кадет с культурными образцами казачества.

В современных учебных заведениях с казачьим кадетским компонентом должна создаваться культурно-образовательная среда, ядром которой является музыкальная культура казачества как одна из главных составляющих процесса инкультурации личности, служащая для самоидентификации казаков-кадет по отношению к казачеству. Историческое прошлое казачества свидетельствует об исключительно развитой музыкально-фольклорной среде, в которой воспитывалось подрастающее поколение казаков. Находясь в постоянном соприкосновении с фольклором в его естественных, бытовых формах, дети постепенно осваивали народный музыкально-поэтический язык, постигали «плоть и кровь» традиционной культуры казачества. Их культурная идентичность формировалась с младенчества всем укладом семейной, станичной и войсковой жизни, особенностями воспитания на основе казачьих обычаев, обрядов и традиций. Согласно современным исследованиям в области педагогики, психологии и культурологии, факторами, влияющими на становление культурной идентичности, являются особенности культурной, этнической социализации в семье, школе и ближайшем окружении, особенности этноконтактной среды, интенсивность влияния и степень его погружения в «этническое поле», «культурную среду» (Т. И. Бакланова, А. П. Валицкая, Н. Б. Крылова, Т. К. Солодухина, Т. Я. Шпикалова).

Данная концепция разработана с опорой на культурологический, гендерный, личностно ориентированный, деятельностный, аксиологический, интонационный подходы и принципы интеграции, единства художественного и технического на интонационной основе, освоения учащимися музыкальной

культуры казачества в контекстных связях. Концепция служит основой модели и методики обучения казаков-кадет в учебных заведениях и классах с казачьим кадетским компонентом.

**Библиографический список**

1. *Асафьев Б. В.* Музыкальная форма как процесс. – Л.: Государственное музыкальное издательство, 1971. – 378 с.
2. *Афанасьева А. Б.* Модель этнокультуры в музыкальном образовании современного школьника // Музыка в школе. – 2006. – № 4. – С. 9–17.
3. *Валицкая А. П.* Урок-событие в культуротворческой школе [Электронный ресурс]. URL: [http://pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N\\_2009/Valickaya\\_09.htm](http://pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_2009/Valickaya_09.htm). (дата обращения: 18.05.2014)
4. *Водолацкий В. П., Шматков В. В., Скорик А. П.* Концепция Донского казачьего университетского комплекса на базе ФГБОУ ВПО «Южно-российский государственный технический университет» // Непрерывное профессиональное образование казачества: содержание, перспекти-

вы организации: сб. науч. и учеб.-метод. работ. – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2012. – С. 11–32.

5. *Земцовский И.* Апология слуха // Музыкальная академия. – 2002. – № 1. – С. 1–12.
6. *Кашина Н. И.* Музыкальная культура казачества в формировании культурной идентичности казаков-кадет: монография. – М.: Издательство «Спутник +», 2013. – 194 с.
7. *Кашина Н. И., Тагильцева Н. Г.* К вопросу о механизмах формирования культурной идентичности казаков-кадет средствами музыкальной культуры казачества // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 188–191.
8. *Лукаш С. Н.* Педагогика казачества: традиции и современность // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – №2. – С. 134–137.
9. *Муззина И. Я.* Региональное образовательное пространство и его составляющие // Образование и наука. – 2008. – № 5 (53). – С. 52–59.
10. *Тагильцева Н. Г.* Искусство в развитии самосознания детей // Известия Уральского государственного федерального университета. – Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – Т. 67 – № 3. – С. 45–51.

УДК 37.037.1

**Найн Альберт Яковлевич**

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Уральского государственного университета физической культуры, ekboris24@mail.ru, Челябинск*

**Гаинцев Сергей Владимирович**

*Кандидат педагогических наук, Уральский государственный университет физической культуры, dissoviet-2006@rambler.ru, Челябинск*

**Виноградов Станислав Александрович**

*Кандидат педагогических наук, Уральский государственный университет физической культуры, dissoviet-2006@rambler.ru, Челябинск*

## ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* Образовательная программа рассматривается как ориентированное на будущее управленческое инструментальное знание. Показана педагогическая направленность программы развития региональной системы физической культуры как приоритетный признак ее гуманистичности, выгодно отличающий ее от учебно-дидактических программ. В данном контексте отмечается острая необходимость проектирования образовательной программы развития физической культуры, которая относится к наименее разработанной области современной теории и методики физкультурного образования, рассматриваемых под углом зрения принципов гуманизации. На основе анализа данных теоретических посылов показано, что средства управления информационным развитием региональной системы физической культуры интегрированы в комплексе целей, условий, принципов и форм организации ее деятельности, которые материализуются на основе программно-целевого подхода к гуманизации образовательной программы.

*Ключевые слова:* региональная система физической культуры, гуманизация, образовательная программа, развитие, процесс инновационного развития программы.

---

**Nayn Albert Yakovlevich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics of the Ural State University of Physical training, ekboris24@mail.ru, Chelyabinsk*

**Gaintsev Sergey Vladimirovich**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Ural State University of Physical training, dissoviet-2006@rambler.ru, Chelyabinsk*

**Vinogradov Stanislav Aleksandrovich**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Ural State University of Physical training, dissoviet-2006@rambler.ru, Chelyabinsk*

## HUMANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROGRAM OF DEVELOPMENT OF REGIONAL SYSTEM OF PHYSICAL TRAINING

*Summary.* The educational program is considered as focused on future management tool knowledge. The pedagogical orientation of the program of development of regional system of physical training as the priority sign of its humanism which is advantageously distinguishing it from educational and didactic programs is shown. In this context the urgent necessity of designing of an educational program of development of physical training which belongs to the least developed sphere of the modern theory and methods of the sports education is noted. This theory and methods are considered from the point of view of principles of humanization. On the basis of the analysis of these theoretical



materials it is shown that management facilities of information development of regional system of physical training are integrated in a complex of the purposes, conditions, the principles and forms of the organization of its activity which materialize on the basis of program and target-oriented approach to humanization of educational program.

*Keywords:* regional system of physical training, humanization, educational program, development, process of innovative development of the program.

Гуманизация процессов реформирования отечественной системы физической культуры в целом свидетельствует об их перманентности. Важной вехой продолжает оставаться 2010 год, связанный с принятием стратегии развития физической культуры и спорта на период до 2020 года. Важно, что, центральным направлением при этом признается идея развития человека как личности, субъекта деятельности и общества на протяжении всей жизни [11].

Инновационное понимание сущности физической культуры сформулировано и нашло нормативное оформление в Концепции Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы» [5]. Новые ценностные ориентации отражены в принципах государственной политики в области физкультурного образования. Они определяют область физической культуры приоритетной и задают развитие тенденций гуманизации, непрерывности, регионализации и экологичности образования. Их социальная направленность связана с признанием первенства потребностей человека в образовании и необходимости качественных изменений в образовании и механизмах его развития. Эти концептуальные основы получили развитие в основополагающей нормативной базе последних лет [4; 5; 7; 8; 9; 11; 12].

Важную роль в процессах реформирования отечественной системы образования призвано сыграть физкультурное образование, в теории и практике которого выявлено немало проблем и которые сегодня находят пути своего решения в практике инициативной разработки образовательных проектов и программ, в новых подходах к управлению процессом развития отрасли.

Следует заметить, что инновационный опыт развития физкультурного образования стал накапливаться стремительно лишь после выхода официального документа – «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного

развития экономики» [12], значимость которого, по-нашему мнению, не уступает любой из работ классического наследия экспериментальной педагогической деятельности. Содержание инновационной нормативной базы позволило приступить к регулированию общественных отношений, возникающих в связи с реализацией педагогических инициатив, направленных на создание новой практики физкультурного образования. Она должна отличаться от существующей: своими целями, содержанием, организационной структурой, системой управления и руководства. При этом устанавливаются признаки педагогической инициативной деятельности и возможные типы социально-педагогических инициатив; определяются принципиальные стратегические направления педагогического поиска, основанные на идее развития и связанные с созданием новой практики образования; обеспечиваются правовые и организационно-экономические условия для реализации социально-педагогических инициатив; ограничиваются возможности некомпетентных действий, разрушающих практику и единство региональной системы физкультурного образования.

Сегодня считается установленным положение, согласно которому гуманизация образования не является специальным предметом, который мог бы быть включен в учебные планы вуза физической культуры. Императив гуманизации обеспечивается разработкой и воплощением программ физкультурного образования, сконструированных на основе моделей гуманизации всего учебно-воспитательного процесса университета физкультурной направленности. При этом сама модель разрабатывается на базе определенного системного методологического принципа и гуманистических концептуальных ориентиров [4; 6; 10; 13].

Определяя разработанную и апробированную в широкой практике программу гуманизации развития региональной системы физической культуры как ориентированное на будущее управленческое инструмен-



тальное знание, устанавливающее принцип связи концептуально заданных стратегических целей, условий и способов их достижения, форм организации предстоящей деятельности в исторически и социально конкретной ситуации, нами в качестве смыслового аспекта программы выделено именно знание, устанавливающее принцип связи ее компонентов. Ориентированность на будущее придает образовательной программе специфику научной гипотезы, т. е. научного предположения возможного хода развития и требуемых условий. Последние, как показал опыт, позитивно влияют на его эффективность. В то же время, само понятие эффективности не исчерпывается ориентированностью на будущее. Выделение принципа связи компонентов и позволяет нам понять, каково качество предлагаемой к рассмотрению научной гипотезы, имеющей форму программы, какова ее ценностная ориентация [6, с. 297-298]. Из этого важно познавательного-методологического отношения можно вывести несколько значимых следствий, непосредственно относящихся к проблеме гуманизации образовательной программы развития региональной системы физической культуры:

а) принципы связи компонентов такой программы (цели, способы достижения, условия, формы организации деятельности, сроки) должны рассматриваться как психолого-педагогические. Они соответствуют целям и ценностям образования, понимаемого в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» как целенаправленный процесс обучения и воспитания, а не как процесс воспроизводства физкультурных кадров в регионе, нацеленный на удовлетворение потребностей рынка труда. Психолого-педагогическая направленность программы развития системы физической культуры является основным признаком ее гуманистичности, выгодно отличающей ее от программ исследования процессов развития физкультурного образования, ориентированных, в основном, на экономические и социологические аспекты развития региональной системы высшего физкультурно-профессионального образования;

б) не умаляя возможности экономических и социологических аспектов, отметим все же, что педагогические принципы связи

компонентов программ исследования и проблем развития системы физической культуры региона важны прежде всего потому, что исходят из представления о самодостаточности системы, из возможности реализации его собственных целей, ценностей и интересов. Если же останавливаться на экономических и социологических принципах связи компонентов, то мы обнаружим, что за ними встают интересы, цели и ценности других образовательных систем, в которых система физической культуры рассматривалась как одна из подструктур воспроизводства кадров в регионе, а точнее, работников (тренеров, методистов, педагогов) определенного ведомственного качества;

в) введение принципа гуманизации в процесс разработки образовательной программы развития региональной системы физической культуры продиктовано целями получения достоверной и конкретной информации о поведении объектов физкультурного образования в условиях реформирования системы как целого для разработки неотложных мероприятий, обеспечивающих преодоление сложившихся противоречий и негативных явлений, перевод системы физической культуры в качественно новое состояние.

Как показала практика, однонаправленность интересов, реализуемых в образовательной программе развития региональной системы физической культуры, вполне очевидна, поскольку при соблюдении требований системности описания в качестве необходимого, прежде всего, выдвигается требование полноты и цельности. Однонаправленность на цели, ценности и интересы экономики (экономикоцентризм) неизбежно обуславливает разрыв в каналах обратной связи управления, а значит, исключает возможность саморазвития системы высшего физкультурного образования. При этом саморазвитие может осуществляться лишь по законам образования: образование есть воспроизводство, но не товаров и услуг, а профессиональной культуры (в нашей программе физической культуры) и, в конечном счете, – самого субъекта [4, с. 290–291].

Анализ современной теории и практики образования [1; 2; 3; 10; 13; 14] показывает, что общая проблема научного *обеспечения развития* региональной системы физиче-

ской культуры относится к наименее разработанной области современного образования и педагогики, а также социологии и экономики образования, рассматриваемых под углом зрения принципов гуманизации. В этой связи появление в последнее время диссертационных исследований, выполненных в УралГУФК, содержащих теоретическое и экспериментальное обоснование целенаправленного развития региональной системы физической культуры (А. А. Завирохин, И. Н. Трутаева, Д. М. Матюхов, Е. В. Густомясова, И. А. Коновалова, В. В. Шляникова, Д. В. Ярошенко), и ряда исследовательских программ развития конкретно-прикладного характера представляется далеко не случайным и свидетельствует о существовании определенной проблемной области неизвестного педагогического знания об управлении инновационным развитием региональной системы физкультурного образования.

С одной стороны, меняется парадигма высшего физкультурного образования в сторону личностно ориентированного педагогического процесса. В нем обучающийся рассматривается в качестве субъекта профессиональной деятельности и жизнетворчества. Личностно ориентированная модель физкультурного образования при этом рассматривается как условие формирования конкурентоспособного специалиста. А это уже важная предпосылка к оптимальной профессионализации будущего специалиста, фактор его социокультурного развития и процесс формирования мотивационно-потребностной сферы студента вуза физической культуры.

С другой стороны, инновационный потенциал меняющейся парадигмы физкультурного образования, его целей, ценностей и интересов настолько велик, что не предполагает возможности простого и безболезненного перехода всех подсистем физкультурного образования из их сегодняшнего состояния в новое, соответствующее принципам гуманизации и целям инновационного развития. Сложность этого преобразования состоит, прежде всего, в том, что предполагаются не отдельные, точечные изменения, а изменения системного и стратегического характера, рассчитанные на далекую перспективу. В этой связи гуманизация образовательной

программы развития региональной системы физической культуры возможна лишь при условии учета противоречия, которое состоит в том, что провозглашение новых принципов в образовании само по себе еще не обеспечивает инновационного развития, хотя и служит важной предпосылкой для этого. Нужны содержательные модели и соответствующие педагогические технологии, построенные на основе определенных принципов, конкретизирующих исходные принципы гуманизации на уровне программ развития и заданные диагностично [1; 2; 3; 10; 13]. Нам представляется, что центральная проблема этого противоречия заключается в новом теоретическом осмыслении и программно-целевом отражении специфики развития физкультурного образования, когда на первый план выдвигаются задачи создания необходимых условий для удовлетворения потребностей личности в получении полноценного физкультурного образования, обеспечивающего выпускнику вуза физической культуры конкурентоспособность и мобильность на рынке труда.

Гуманизация образовательной программы региональной системы физической культуры, построение общей логики теоретического осмысления программно-целевого отражения ее специфики, а также построение системы принципов и технологий конструирования разнообразных целевых программ ее развития опираются на следующие системные положения:

а) деятельность по разработке образовательной программы развития региональной системы физкультурного образования сама является научно-педагогическим исследованием, поскольку формирование, корректировка, а также разработка «программ в методологии науки относится к специальным случаям» [2, с. 16];

б) системное представление такого объекта, как региональная система физкультурного образования, связано с его декомпозицией на основные и относительно независимые компоненты: практику физкультурного обучения и воспитания; методику физкультурного обучения и воспитания; управление процессами развития в системе физкультурного образования; научные прикладные исследования практики обучения и воспитания; методики, управления физической

культурой как управление развитием;

в) целевое управление развитием системы высшего физкультурного образования возможно только на основе специально разрабатываемых программ.

В заключение отметим: полноценное отображение закономерностей и специфики развития региональной системы физической культуры и конструирования соответствующих средств управления такой системой становится возможным и эффективным при соблюдении ряда условий:

а) цели инновационного развития региональной системы физической культуры конгруэнтны целям становления образования как многопрофильной и дифференцированной саморегулирующейся общественной практики, представляющей собой целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства [5; 7; 8; 11];

б) содержание процесса инновационного развития гуманизации образовательной программы развития региональной системы физической культуры представлено взаимодействием всех субъектов инновационного развития системы: практики обучения и воспитания, методической службы, управления и прикладной науки – и ценностно ориентировано, с одной стороны, на решение проблем развития физкультурного образования как системного объекта, а с другой, – на преодоление ограничений индивидуальной и коллективной профессионально-педагогической компетентности. Отмеченные тренды возникают на разных этапах инновационной педагогической деятельности при освоении качественно новых концепций содержания, форм, технологий и средств диагностики содержания гуманизации образовательной программы;

в) средства управления информационным развитием региональной системы физической культуры интегрированы в комплексе принципов, целей, условий, способов и форм организации ее деятельности по преобразованию в исторически и социально конкретной ситуации, определяемой периодом укрепления позиций физкультурного образования, и материализуются на основе программно-целевого подхода к управлению развитием;

г) критерии оценки результативности инновационного развития региональной системы физической культуры определены нормой комплексного диагностического эталона качества практики физкультурного обучения и воспитания, методического обеспечения, управления развитием и прикладных научных исследований в отрасли физической культуры, спорта и туризма.

#### Библиографический список

1. *Байденко В. И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2010. – № 9. – С. 17–25.
2. *Вартаева Т. Б.* Программа развития нравственно-правовой культуры студента учреждения среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург: ОГПУ, 2012. – 25 с.
3. *Ефременков А. Б., Пахомова Е. А., Бабик В. Л., Калинюк Ю. В.* Формирование производственных компетенций в процессе практико-ориентированного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 127–132.
4. Интеграция высшего профессионального образования в сфере физической культуры: монография / отв. ред. А. Я. Найн. – Челябинск: ЧелГНОЦ УрО РАО, 2009. – 380 с.
5. Концепция Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы». – М.: Минспорттуризм, 2008. – 39 с.
6. Компетентностный подход в образовании как основа качественной подготовки специалистов физической культуры: монография / отв. ред. А. Я. Найн. – Челябинск: Издательство Уральского государственного университета физической культуры, 2012. – 340 с.
7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития на период до 2020 г. (ОФВО). Официальные документы в образовании. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.ru>: 11.02.2011. (дата обращения: 25.05.14).
8. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns.doc>. (дата обращения: 25.05.14).
9. *Орехов Е. Ф.* Реализация принципов Болонского процесса в Санкт-Петербургском государственном университете физической культуры им. П. Ф. Лесгафта // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 10. – С. 14–19.
10. *Оргаков О. А.* Модульная система обучения / под ред. О. А. Оргакова, П. Ф. Кобрушко. –

М. : Высшая шк., 2006. – 120 с.

11. Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 года. – М. : Минспорт, 2010. – 38 с.

12. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust.08.doc>.

13. Шанин Т. В. Западные и российские подходы к подготовке специалистов // Преподавание дисциплин физической культуры высшей школе: национальные ориентиры и мировой опыт. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://esoeman.hse.ru/text/19200986>. (дата обращения: 25.05.14).

14. Шкерина Л. В. Особенности проектирования профильной подготовки бакалавров педагогического направления // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 28–37.

15. Stephanie M. Mazerolle, Thomas G. Bowman, and Thomas M. Dodge (2014) Athletic Training Student Socialization Part I: Socializing Students in Undergraduate Athletic Training Programs. Athletic Training Education Journal: April-June 2014, Vol. 9, No. 2, pp. 72-79.

16. Stephanie M. Mazerolle, Thomas G. Bowman, and Thomas M. Dodge (2014) Athletic Training Student Socialization Part II: Socializing the Professional Master's Athletic Training Student. Athletic Training Education Journal: April-June 2014, Vol. 9, No. 2, pp. 80-86.

**Осипова Светлана Ивановна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры фундаментального естественнонаучного образования Института цветных металлов и материаловедения Сибирского федерального университета, osisi@yandex.ru, г. Красноярск*

**Савостьянова Ирина Леонидовна**

*Заведующая лабораторией Современных информационных технологий кафедры Информационных экономических систем Сибирского государственного аэрокосмического университета, gipra@inbox.ru, г. Красноярск*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ**

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальный для современной педагогической науки и образовательной практики вопрос проектирования методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов. В качестве базового основания для проектирования авторами указываются требования к информационной подготовке бакалавров-экономистов, отраженные в образовательных стандартах и в квалификационных характеристиках экономистов различных профилей. В статье обосновывается компонентный состав методической системы, включающий целевой (как системообразующий), содержательный, технологический и результативно-оценочный компоненты, и раскрывается содержание основных принципов проектирования методической системы.

*Ключевые слова:* высшее профессиональное образование, профессиональная информационная компетентность, бакалавры-экономисты

**Osipova Svetlana Ivanovna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Fundamental Natural-Science Education, the Institute of Nonferrous Metals and Materials Science, Siberian Federal University, osisi@yandex.ru, Krasnoyarsk*

**Savostyanova Irina Leonidovna**

*Head of the Laboratory of Modern Information Technology department of Information economic systems of the Siberian State Aerospace University, ruppa@inbox.ru, Krasnoyarsk*

## **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF CREATION OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL INFORMATION COMPETENCE BACHELORS OF ECONOMICS**

*Abstract.* The article substantiated theoretical and methodological bases of creation of methodical system of formation of professional information competence bachelors of economics. The article defines the structure and principles of methodical system of formation of professional information competence bachelors of economics.

*Keywords:* higher education, professional information competence, bachelor of economics

Существующий тип социально-экономической системы, обладающей главной отличительной чертой – универсальной гибкостью – требует в качестве образовательного результата не просто экономиста, в той или иной степени владеющего спосо-

бами обработки информации, а информационно ориентированного профессионала, который должен быть готов к постоянному овладению новыми навыками по мере роста объемов профессиональной информации, а также внедрения новых информационных



технологий.

Понимание ограничений традиционной системы подготовки будущих специалистов, в том числе и экономистов, к умению работать с информацией привело к широкому обсуждению в научном сообществе (С. А. Бешенков, Я. А. Ваграменко, И. Е. Вострокнутов, А. А. Кузнецов, М. П. Лапчик, З. Ф. Мазур, И. В. Роберт и др.) вопросов уточнения целей образования, подготавливающего информационно ориентированных специалистов, обеспечения образования теорией, технологией и практикой использования информационных и коммуникационных технологий в обучении. В педагогической литературе совокупность взаимосвязанных между собой элементов, ориентированных на определенную цель, представляет собой методическую систему. В настоящее время широко представлены исследования, относящиеся к построению и реализации методической системы обучения (МСО) конкретному предмету; наряду с МСО различным предметам, появляются МСО способам деятельности (Г. Н. Лобова); методические системы, ориентированные на различные типы форм организации учебной деятельности (А. М. Новиков) и другие. В исследованиях последних лет методическая система обучения рассматривается с позиций компетентностного подхода (О. Г. Смолянинова, Е. В. Данильчук и др.), с позиций личностно-ориентированного подхода (С. И. Осипова и др.). Особый интерес представляют исследования ученых, относящиеся к проектированию и реализации методической системы обучения (МСО) дисциплинам информационного блока: МСО информатике на разных ступенях обучения на деятельностной основе (Е. А. Ракитина); МСО информатике в школе (Н. В. Кузьмина); МСО информатике на основе объектно-ориентированного подхода (Р. Р. Ибраев); координирующая модель методической системы обучения информатике и ИТ (Е. И. Гужвенко); МСО на основе личностно ориентированного подхода (Т. В. Соловьева) и другие.

Существует и ряд работ, в которых дается научное обоснование методической системы обучения курсу информатики студентов экономического профиля (М. Л. Груздева, А. А. Евсеева, Д. С. Костылев, Т. Д. Мо-

розовская, Е. М. Шевченко и др.). Однако в указанных работах не отражены вопросы решения важных, на наш взгляд, противоречий, заложенных в ФГОС ВПО по направлению 080100.62 «Экономика», в соответствии со стандартами в составе компетенций, которые описывают результат обучения для бакалавров-экономистов, указаны общекультурные и профессиональные компетенции, явно связанные с информационной подготовкой, при этом однако стандартом не предусмотрены дисциплины, нацеленные на формирование указанных компетенций. Помимо этого, указанные выше системы обучения студентов-экономистов курсу информатики не учитывают многообразия информационных потребностей специалистов экономической отрасли адекватно их должностным обязанностям, и таким образом остается открытым вопрос формирования профессионально направленной информационной компетентности будущих экономистов. Важность овладения профессионально направленной информационной компетентностью и несоответствие подготовки экономических кадров современным потребностям рынка труда фиксируют проводимые исследования требований работодателей к системе профессионального образования [9] и собственные исследования [6; 7].

Выявленные противоречия обуславливают проблему исследования – определить теоретические и методологические основы, обеспечивающие проектирование методической системы формирования профессиональной информационной компетентности (ПИК) бакалавров-экономистов. Аналитическая работа и результаты собственных практических наработок привели нас к предположению о том, что формирование ПИК бакалавров-экономистов будет результативным, если методическая система формирования ПИК будет спроектирована и реализована на следующих основаниях:

- соответствии требованиям к информационной подготовке бакалавров-экономистов, отраженных в образовательных стандартах и с учетом квалификационных характеристик экономистов различных профилей;

- определении содержания и структуры ПИК бакалавров-экономистов, критериев и показателей, характеризующих уровень

сформированности ПИК;

– определении смысла процесса формирования ПИК, как процесса усвоения знаний, закрепления их в практических действиях и накопления опыта информационно-профессиональной деятельности.

В качестве методологической основы исследования, как было указано в нашей статье [4], выступают:

– *системный подход* (В. П. Беспалько, Л. Бергаланфи, Т. А. Ильина, Н. В. Кузьмина и др.), позволивший обосновать систему теоретических предпосылок проектирования и реализации методической системы ПИК, разработать систему измерения и оценки ПИК;

– *полипарадигмальный подход* как исследовательская методология, предполагающая обоснование стратегий развития образования в концептуальной совокупности множества образовательных парадигм: прагматического подхода (Т. Котарбинский, И. А. Колесникова, Е. Н. Михайлова, Е. В. Титова и др.); деятельностного подхода (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и др.); компетентностного подхода (И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.); личностно-ориентированного подхода (М. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.); задачного подхода (Б. Блум, Б. Е. Бершадский, Д. Толлингерова и др.).

Проведенный в соответствии с логикой исследования анализ состояния обучения информатике будущих экономистов в контексте формирования их профессиональной информационной компетентности выявил необходимость определиться с понятийным аппаратом категории «информация», содержанием видового признака понятия «информация», выделяя в деятельности, осуществляемой с информацией коммуникационный и технологический аспекты, а также привел нас к выводам о дефиците решений проблемы информационной подготовки бакалавров-экономистов, которая способствовала бы формированию их готовности и способности *определять и находить оптимальные решения информационных задач всего многообразия будущей профессиональной деятельности.*

Интегрируя положения деятельностного подхода, рассматривая понятия задачи с по-

зиций деятельностного подхода и руководствуясь положениями прагматического подхода, приходим к выводу:

– что анализ видов профессиональной деятельности экономиста позволит нам уточнить содержание информационных задач профессиональной деятельности экономиста;

– анализ нормативной, справочной, профессиографической литературы, научных исследований, анализ профессиональных стандартов смежных профессий дают возможность выделить конкретные типы информационных задач и уточнить содержание *Поисковых, Вычислительных, Интеллектуальных, Инфо-коммуникационных задач и Задач хранения информации* по следующим (также выделенных нами) видам деятельности экономиста: *расчетно-аналитической, контрольно-ревизионной, организационно-управленческой, научно-методической, педагогической* [5]. Уточнение содержания информационных задач по видам профессиональной деятельности представляется нам крайне важным этапом нашей работы, поскольку позволяет обрести четкий взгляд на содержательное наполнение процесса формирования профессиональной информационной компетентности.

Определение сущности и содержания процесса формирования профессиональной информационной компетентности бакалавра-экономиста привело нас:

– к выводу об идентичности содержания употребляемых в литературе терминов «информационная компетентность», «информационно-коммуникационная компетентность», «информационно-технологическая компетентность» и т. д.;

– к определению понятия *«профессиональная информационная компетентность бакалавра-экономиста»* как *«интегративного качества личности, проявляющегося в способности и готовности вырабатывать, принимать и реализовывать оптимальные решения информационных задач профессиональной деятельности экономиста»* [8].

– к обоснованию представления ПИК как четырехкомпонентной структуры, содержащей *мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и Рефлексивно-оценочный* компоненты [3].

Опираясь на основные положения те-

ории поэтапного формирования умственных действий, процесс формирования ПИК представлен нами как процесс прохождения усвоения знаний (ориентировочный этап), закрепления их в практических действиях (информационный этап) и накопления опыта профессиональной информационной деятельности (трансляционный этап).

Соглашаясь с определением методической системы как целостной модели педагогической деятельности, выступающей ориентировочной основой оптимизации образовательного процесса, технологичность которого задается отбором содержания, методов, форм и средств обучения, установлением связей между ними в соответствии с выбранной целью [2], обратимся к вопросам компонентного состава системы и функционирования связей между компонентами системы. Вопрос компонентного состава актуализируется такими свойствами системы, как целостность и членимость: в системе должны быть представлены связи, осуществляющие передачу с выхода одного компонента на вход другого, а также связи, обеспечивающие передачу с выхода некоторого компонента на вход этого же компонента при корректировании параметров рассматриваемого компонента на основе анализа выходных параметров другого компонента [1].

Анализ множественности представлений о структуре методической системы привел нас к убеждению о системообразующей значительности такого компонента методической системы, как цель (вслед за А. М. Пышкало, Н.В. Кузьминой, Н. И. Рыжовой и другими). С точки зрения деятельностного подхода, цель представляет собой проект деятельности, определяющий характер и системную упорядоченность различных актов, действий и операций. Помимо цели, методическая система формирования ПИК включает такие компоненты, как содержание, методы, средства, формы обучения и результат обучения (Е. А. Ракина, Н. Л. Стефанова, И. М. Дудина и др.). *Содержательный компонент* методической системы включает различные элементы опыта, который должен быть присвоен бакалаврами-экономистами: это опыт ценностного отношения к формируемой компетентности как качеству собственной личности, опыт репродуктивной и продуктивной дея-

тельности по освоению способов решения информационных задач профессиональной деятельности экономиста и опыт рефлексивных актов собственной деятельности. *Технологический компонент* подразумевает использование разнообразных форм, средств и методов формирования ПИК бакалавра-экономиста. Мы придерживаемся представлений о том, что любая педагогическая система функционирует во имя качественного изменения *субъектов образовательного процесса*, и это изменение должно быть зафиксировано в описании системы (переход бакалавра-экономиста в другое качество сформированности ПИК обозначен переходом  $C \rightarrow C$ ). *Результативно-оценочный компонент* подразумевает наличие диагностического комплекса определения сформированности ПИК бакалавров-экономистов, который разрабатывается на основе понимания компетентности как интегративной и динамической личностной характеристики, определяющей способности человека к продуктивной деятельности; обеспечивает оценку динамики сформированности ПИК адекватно динамике сформированности ее структурных компонентов и может быть использован для коррекции образовательного процесса. В целом структурно-функциональная схема методической системы представлена на рисунке.

Проектируемая методическая система опирается на ряд принципов, основными из которых являются принципы открытости, целостности, гуманистической направленности, адекватности, перспективности, программизации, профессиональной направленности, диалогичности. Раскроем содержание представленных принципов. В соответствии с *принципом открытости* система приобретает возможность быть готовой к изменениям и дальнейшему развитию. Сущность *принципа целостности* заключается в единстве и взаимосвязи формирования ее как ключевой, как базовой и как специальной компетентности. *Принцип гуманистической направленности* подразумевает учет в процессе формирования ПИК индивидуальных особенностей, направленность на развитие личности будущего экономиста. *Принцип профессиональной направленности* означает направленность деятельности студентов на будущую профес-

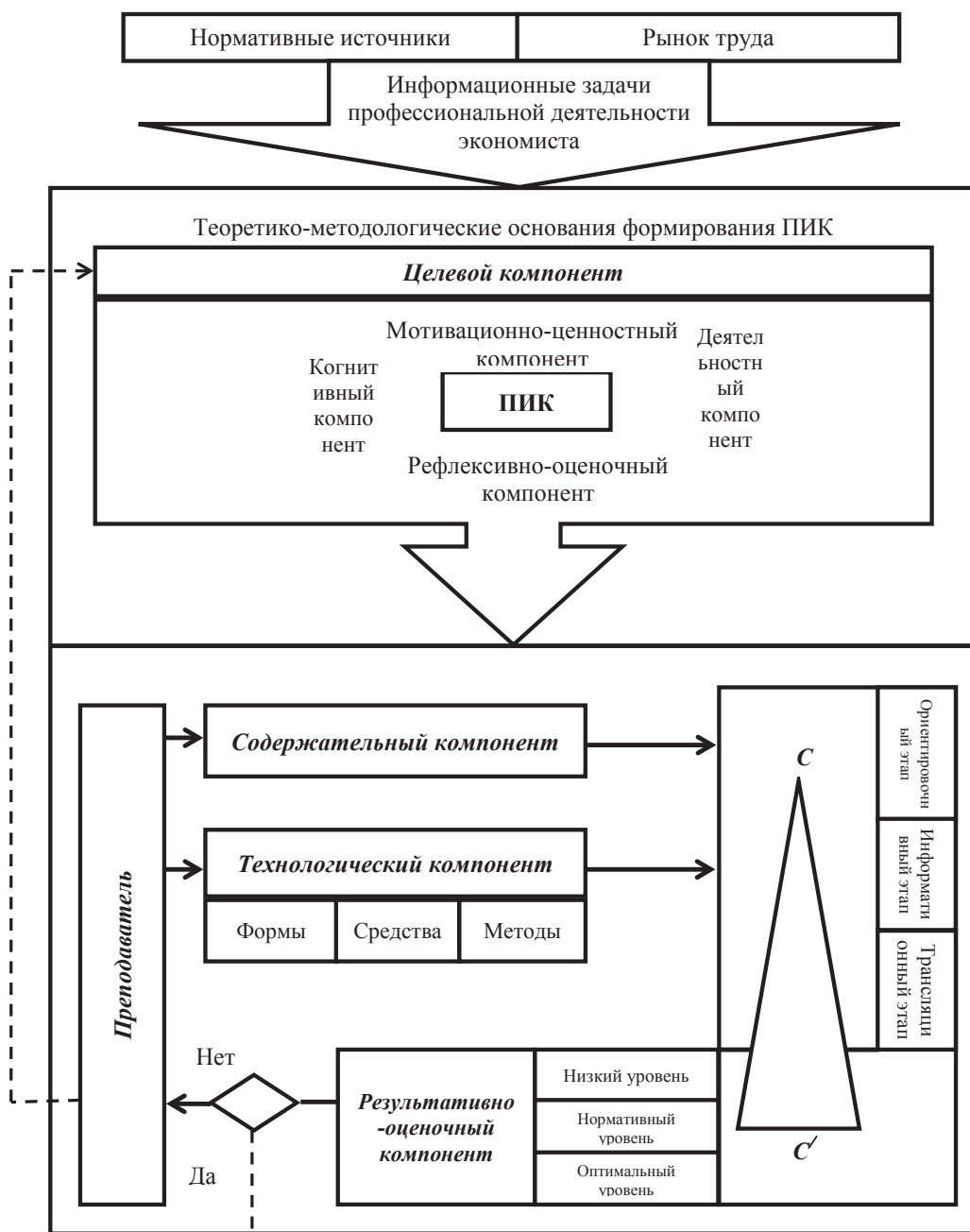


Рисунок – Структурно-функциональная схема методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов

сиональную деятельность. *Принцип адекватности* подразумевает учет возрастных особенностей и начального уровня сформированности ПИК студентов. *Принцип перспективности* предполагает возможности прогнозирования результатов деятельности, возможных трудностей и препятствий

и путей их успешного преодоления. *Принцип программизации* подразумевает выработку плана, необходимого для достижения поставленного результата. *Принцип диалогичности* диктует обеспечение взаимодействия между субъектами образовательного процесса, а также возможность обеспечения

гибкости обратной связи.

Таким образом, при обсуждении проблемы проектирования методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов, нами обоснована во-первых, теоретическая и методическая база ее построения; во-вторых, определены структура и принципы ее проектирования. В качестве перспективы дальнейшего исследования предполагается обоснование наполнения содержательного, технологического и результативно-оценочного компонентов методической системы.

### Библиографический список

1. Голубков Е. П. Системный анализ как методологическая основа принятия решений // Менеджмент в России и за рубежом – 2003. – №3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mevriz.ru/articles/2003/3/1545.html> (дата обращения: 02.09.2012)
2. Методика в личностно-ориентированном образовании: монография / Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Dudweiler Landstr. 99,66123 Saarbrücken, Germany. 2011. – 92 с.
3. Осипова С. И., Ерцкина Е. Б. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов – будущих инженеров в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 6 – С. 30–35.
4. Осипова С. И., Савостьянова И. Л. Методо-

логические основания в диссертационных исследованиях по педагогике в контексте повышения их качества // Философия образования. – 2013. – № 4 – С. 104–111.

5. Савостьянова И. Л. Информационные задачи профессиональной деятельности экономиста // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – М.: Буки-Веди, 2013. – С. 139–142.

6. Савостьянова И. Л. К вопросу проектирования содержания информационной подготовки бакалавров-экономистов // Молодой ученый. – 2013. – №4. – С. 597–599.

7. Савостьянова И. Л. Проблемы соотношения наличия и востребованности информационных компетенций для профессиональной деятельности современного экономиста // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №5. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/111-c10584> (дата обращения: 15.11.2013)

8. Савостьянова И. Л. Структурные компоненты профессиональной информационной компетентности будущих экономистов // XVII Международная научная конференция памяти генерального конструктора ракетно-космических систем академика М. Ф. Решетнева: материалы конференции (12–14 ноября 2013 г., г. Красноярск) – С. 508–510 с.

9. Шевченко Д. А. Маркетинговый анализ молодежного рынка труда и образования // Практический маркетинг. – 2002. – № 2 (60). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cfin.ru/press/practical/2002-02/05.shtml> (дата обращения 11.01.2012)



**Адольф Владимир Александрович**

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, adolf@mail.kspu.ru, Красноярск*

**Яковлева Наталья Федоровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием, заведующая научно-образовательным центром «Сопровождение детей и подростков группы риска» КГПУ им. В. П. Астафьева, natalia\_mclaren@mail.ru, Красноярск*

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

*Аннотация.* В статье приводится теоретическое обоснование и технологическое описание модели профессиональной компетентности педагогов, работающих в образовательных и социальных организациях интернатного типа. Модель содержит когнитивный, эмоционально-оценочный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты, показатели и уровни их сформированности, методику измерения.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность педагога, моделирование, дети-сироты, детские дома, социально-реабилитационные центры, воспитательные колонии для несовершеннолетних.

**Adolf Vladimir Alexandrovich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, adolf@mail.kspu.ru, Krasnoyarsk*

**Yakovleva Natalya Fedorovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Education Management, Head of the scientific-educational center the Support of Children and Adolescents at Risk, KSPU them. V.P. Astafiev, natalia\_mclaren@mail.ru, Krasnoyarsk*

## MODELING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS FOR ORPHANAGES

*Abstract.* The theoretical basis and technological description of the model of professional competence of teachers working in educational and social organizations boarding are described. The model consists of cognitive, emotional and evaluative, operationally -activity and reflective components , indicators and levels of formation , measurement technique .

*Keywords:* professional competence of the teacher, modeling, orphans, orphanages, social rehabilitation centers, juvenile prison

Государственная политика последних лет в области образования акцентирует внимание на создании условий для полноценного включения в образовательное пространство детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и в социально опасном положении – беспризорных, безнадзорных, сирот, несовершеннолетних правонарушителей. Согласно официальной статистике, в России почти полтора миллиона детей, чьи родители нигде не работают, злоупотребляют алкоголем, не могут (а зачастую и не хотят)

воспитывать своих детей [7]. При этом эксперты полагают, что эти цифры сильно занижены и реальных масштабов проблемы не знает никто. Так, например, по данным Генпрокуратуры, в стране насчитывается около 2 миллионов беспризорников, по данным Российского детского фонда – 3 миллиона, а по данным движения «В защиту детства» – около 4 миллионов.

На сегодняшний день в России существует несколько видов образовательных и социальных организаций для детей, вос-

питывающихся вне семьи – детские дома, школы-интернаты, приюты, социально-реабилитационные центры и воспитательные колонии для несовершеннолетних и др., в которых содержится более миллиона детей. Решение задач воспитания, социализации (ресоциализации) детей данной категории способны обеспечить педагоги, подготовленные к педагогической деятельности в интернатном учреждении, имеющей определенную специфику. Сегодня можно с уверенностью утверждать, что выпускник педагогического учебного заведения не готов к успешной профессиональной деятельности с детьми отклоняющегося социального развития, так как ни высшие, ни средние профессиональные педагогические организации не готовят кадры по специальностям: «воспитатель детского дома», «воспитатель приюта», «воспитатель колонии для несовершеннолетних правонарушителей» и пр. Отсутствие системы подготовки кадров в области педагогической деятельности со специфической категорией детей в какой-то степени компенсируется другими источниками: самообразованием, практическим опытом и дополнительным профессиональным образованием, в котором нуждаются не только начинающие, но и опытные педагоги. В большинстве детских домов большую часть воспитателей составляют учителя начальных классов, воспитатели дошкольных образовательных организаций, учителя-предметники. Численность сотрудников без педагогического образования в разных регионах колеблется от 10 до 30 %. Опрос 329 воспитателей детских домов показал, что 80% респондентов осознают необходимость повышения своей квалификации, 67,5% не повышали свою квалификацию никогда, 12,8% – не повышали квалификацию свыше 5 лет [Там же. С. 52].

Проблема развития профессиональной компетентности педагога достаточно полно разработана в педагогической науке. Содержание профессиональной компетентности педагога и условия ее развития раскрываются в работах В. А. Адольфа, Е. В. Бондаревской, Н. Р. Битяновой, Е. В. Кульневич, А. В. Хуторского и др.; условия формирования психолого-педагогической компетентности педагогов, работающих с «трудными» подростками, рассматриваются в работах

И. А. Михеева, Ю. В. Орсаг, С. А. Володиной и др.; механизмы управления ее развитием в условиях детских домов описаны в исследованиях А. А. Васильева, Т. А. Демидовой, И. А. Романовой, О. Б. Дудко и др.

Теоретический анализ научных работ, посвященных проблеме профессиональной компетентности педагога, показал, что она рассматривается:

- в контексте профессионального становления педагога, связанного с совершенствованием его личностно-деловых и профессиональных качеств, а также с повышением уровня знаний, умений и профессиональных компетентностей, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности [2, с. 22];

- как ступенчатый переход в освоении разных видов социально-профессиональной подготовленности от профессиональных квалификаций до ключевых профессиональных компетенций [4, с. 49];

- как многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры [5, с. 29] и др.

Анализ смысловых характеристик, существенных признаков и общих черт феномена «профессиональная компетентность педагога», выделенных различными исследователями, позволил осуществить экспликацию данного понятия применительно к исследуемой проблеме: «Профессиональная компетентность педагога, работающего с детьми группы риска – это *интегративная характеристика, отражающая его готовность и способность к эффективной деятельности по воспитанию, обучению и развитию детей и подростков, воспитывающихся в образовательных и социальных организациях интернатного типа*».

Следует отметить, что, несмотря на обилие работ, исследований, посвященных моделированию профессиональной компетентности педагога, работающих с детьми и подростками в образовательных и социальных организациях интернатного типа, практически нет. Анализ государственной политики в области профилактики неблагополучного детства, теории и педагогической практики образования детей, воспитываю-

щихся вне семьи, позволили выявить противоречие между объективной необходимостью определения структуры и содержания профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми в условиях организаций интернатного типа, и отсутствием теоретически обоснованных и технологически разработанных моделей, ориентированной на ее развитие в дополнительном профессиональном образовании. Моделирование объектов, процессов и явлений в педагогике и психологии имеет свою специфику, определяющую качества и свойства проектируемой модели. При этом моделирование направлено на выделение и уточнение существенных характеристик и элементов исследуемых объектов, процессов, явлений; изучение процессов функционирования отдельных элементов и системы в целом; на выявление условий ее развития и прогнозирование характера этих изменений. Иными словами, моделирование осуществляется с целями изучения структурно-функциональных характеристик объекта, поведения и прогнозирования его развития в будущем.

В этой связи проектирование, технологическая разработка и реализация структурно-функциональной модели профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми и подростками в образовательных и социальных организациях интернатного типа, позволит организовать деятельность, направленную на развитие профессиональной компетентности педагога.

Разрабатываемая нами модель обладает рядом свойств, в числе которых – конечность (модель отображает оригинал лишь в ограниченном количестве его структурных составляющих, свойств и отношений); упрощенность (отображение только существенных сторон объекта и, кроме этого, простота для исследования или воспроизведения); приближенность (действительность отображается моделью с некоторой степенью приближения); адекватность моделируемой системе (модель должна успешно описывать моделируемую систему); полнота (в модели должны быть учтены все основные связи и отношения, необходимые для обеспечения цели моделирования) и др.

В структуре данной модели выделены ее структурные компоненты, отражающие способность педагога разрабатывать и ре-

ализовывать образовательные стратегии, обеспечивающие успех его педагогической деятельности [1, с. 61], а их развитие предполагает актуализацию личностного ресурса, активизирование институционального и использование средового ресурса [3, с. 83].

*Когнитивный компонент* профессиональной компетентности педагога включает показатели, отражающие *знание* направлений государственной политики и российского законодательства в области социальной поддержки семьи и детства и защиты прав детей, особенностей социального и психофизического развития детей отклоняющегося социального развития; социально-педагогических и психолого-педагогических технологий, методик мониторинга, воспитания, социализации, ресоциализации, психолого-педагогической поддержки детей группы социального риска и др.; *понимание* социальной значимости педагогической деятельности с детьми и подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении; *осознание* себя субъектом преобразования педагогической реальности, несущим личную ответственность за процесс и результат своей профессиональной деятельности.

*Эмоционально-оценочный компонент* модели отражает *признание* ценности жизни, здоровья детей вне зависимости от их национальной принадлежности, индивидуальных особенностей, личностных качеств и др.; прав детей на уважение и защиту, на полноценное развитие, социальную и педагогическую поддержку; *уважение и ценностное отношение* личности ребенка независимо от его личностных характеристик и поведения; *безусловное принятие* ребенка, обстоятельств его жизни с ориентацией на нормализацию социальной ситуации развития, преодоления педагогической запущенности, коррекции отклонений в развитии и поведении; *педагогический оптимизм и веру* в возможности и способности ребенка быть творцом собственной жизни.

*Операционально-деятельностный компонент* модели профессиональной компетентности педагога содержит *умения* диагностировать социальную ситуацию развития ребенка, его личностные качества и характерологические черты; разрабатывать и реализовывать индивидуально-

ориентированные программы воспитания и психолого-педагогической поддержки детей и подростков; применять общепедагогические и специфические методы воспитания, методы педагогической коррекции поведения; осуществлять социально-педагогическую деятельность с семьей или опекунами ребенка; организовывать межведомственное взаимодействие субъектов социально-педагогической деятельности с семьей и детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении; разрешать конфликтные ситуации; регулировать свое эмоциональное состояние и поведение и др.

*Рефлексивный компонент модели профессиональной компетентности педагога* включает способности *анализа* эффективности профессиональной деятельности через призму собственной личности; причин профессиональных трудностей и неудач, своих эмоциональных и личностных проявлений; собственных действий и поступков с позиций других субъектов профессиональной деятельности; оценки результатов профессиональной деятельности, личных усилий, стараний, вклада; *прогнозирования* последствий и результатов своих профессиональных действий [8, р. 1339].

Разработанная модель отражает структуру и содержательные характеристики профессиональной компетентности учителя, социального педагога, воспитателя детских домов, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, социальных

приютов, воспитательных колоний для несовершеннолетних и предусматривает количественное оценивание, отражающее уровни сформированности – критический, достаточный, оптимальный (Таблица).

Проявление отдельных показателей на критическом уровне оценивается в 1 балл, что отражает минимально допустимую (нижнюю границу) степени их сформированности, позволяющую выполнять профессиональные обязанности в пределах должностных инструкций, удовлетворенность педагога уровнем ее сформированности и отсутствие стремления к ее развитию. Проявление показателей на *достаточном* уровне оценивается в 2 балла и характеризует готовность и способность педагога к принятию субъектной позиции и личной ответственности за результаты своей деятельности; стремление к профессиональному развитию и саморазвитию под влиянием внешних обстоятельств (требования руководителя, изменения деятельности или места работы, перспективы повышения в должности и т.п.). *Оптимальный* уровень сформированности показателей оценивается в 3 балла и отражает способность к преобразованию педагогической реальности, устойчивое стремление педагога к развитию и саморазвитию своей профессиональной компетентности [6, с. 255].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что представленная модель профессиональной компетентности педагога содержит наи-

Таблица – Численные значения показателей профессиональной компетентности педагога, работающих с детьми-сиротами

Показатель	Критический уровень		Достаточный уровень		Оптимальный уровень	
	Обозначение	Значение (балл)	Обозначение	Значение (балл)	Обозначение	Значение (балл)
Когнитивный К	ПКк	1	ПКд	2	ПКо	3
Эмоционально-оценочный ЭО	ПЭОк	1	ПЭОд	2	ПЭОо	3
Операционально-деятельностный ОД	ПОДк	1	ПОДд	2	ПОДо	3
Рефлексивный Р	ПРк	1	ПРд	2	ПРо	3

Примечание:

П – численное значение общего показателя сформированности профессиональной компетентности.

ПК – численное значение показателя сформированности когнитивного компонента.

ПЭО – численное значение показателя сформированности эмоционально-оценочного компонента.

ПОД – численное значение показателя сформированности операционально-деятельностного компонента.

более существенные структурные составляющие, отражающие основные ее свойства. Модель отвечает требованиям технологичности и может использоваться для получения информации об уровнях сформированности профессиональной компетентности педагога, что позволит осуществлять обоснованный выбор и реализацию педагогических стратегий и тактик, направленных на ее развитие в условиях образовательных организаций интернатного типа (детских домов, социально-реабилитационных центров, воспитательных колоний и др.).

#### Библиографический список

1. *Адольф В. А., Степанова И. Ю.* Дидактика от тактики передачи социального опыта к стратегиям достижения образовательных результатов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 4(22). – С. 57–62.
2. *Адольф В. А., Ильина Н. Ф.* Профессиональное становление педагога: сущность процесса и инновационная модель // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №10. – С. 25–32.
3. *Адольф В. А., Шандыбо С. В.* Формирование у будущих специальных педагогов профессиональной позиции принятия особого ребенка в вузе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 4 [26]. – С. 81–85.
4. *Демидова Т. А.* Управление развитием профессиональных компетенций воспитателя в детском доме: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Череповец, 2008. – 22 с.
5. *Дружников С. А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК – Новокузнецк, 2005. – (выпуск 8). – С. 26–44.
6. *Яковлева Н. Ф.* Развитие профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении как объект педагогического моделирования: коллективная монография. – Красноярск, КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2013. – С. 210–263.
7. *Яковлева Н. Ф., Овчинникова К. А.* Подготовка кейс-менеджеров к межведомственному взаимодействию в профилактике социального сиротства // Инновации в непрерывном образовании. – Красноярск, КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2011. – С. 50–56.
8. *Iakovleva N.F.* Criterion-Factor Modeling of Character Education of Orphans / Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 9 (2013, 6), pp. 1333-1347.



***Анисимова Вера Александровна***

*Доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, dissovet-2006@rambler.ru, Челябинск*

***Драговоз Лидия Анатольевна***

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, lidusa78@mail.ru, Челябинск*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Аннотация.* В статье аргументирована необходимость реализации компетентностного подхода, позитивно влияющего на развитие личности студентов университета физической культуры. Выделены некоторые направления обновления высшего образования связанного с реализацией компетентностного подхода. Представлены компетентности будущего специалиста, которые необходимо осуществлять в процессе его учебно-профессиональной подготовки в вузе физической культуры. Показаны дисциплины, на которых происходит овладение профессиональными компетенциями к различным видам деятельности. В ходе работы выявлено, что развитие профессиональной компетентности будущего специалиста (студента) физической культуры и спорта следует осуществлять в процессе его учебно-профессиональной подготовки в вузе, где происходит овладение профессиональными компетенциями к различным видам деятельности.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, профессиональные компетенции, студенты, физическая культура.

***Anisimova Vera Aleksandrovna***

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Ural State University of Physical Culture, dissovet-2006@rambler.ru, Chelyabinsk*

***Dragovoz Lidiya Anatolievna***

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Ural State University of Physical Culture, lidusa78@mail.ru, Chelyabinsk*

## **IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH DURING TRAINING STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION**

*Abstract.* The article argued the need for the implementation of competence-based approach, positively influencing the development of the personality of university students of physical culture. Highlighted some areas renewal of higher education associated with the implementation of competence-based approach. Represented the future specialist competence to be implemented in the course of its teaching and training at the university of physical culture. Showing discipline, on which the mastery of professional competencies to the different activities. The work revealed that the development of professional competence of the expert (students) Physical Education and Sports should be made in the process of teaching and training in high school, where the acquisition of professional competences to different activities.

*Keywords:* competence approach, professional competence, students, physical education.

Современное производство и рынок требуют от специалистов не только знаний и умений, а общество в целом требует от вузов не просто компетентного специалиста в своей области, но и готового к самостоя-

тельности в принятии решений по профессиональным, научным, социальным проблемам, к поиску необходимой информации в решении проблем, к профессиональному самообразованию и самосовершенствованию

нию, к совместной работе в коллективе.

Под влиянием социально-экономических и политических изменений, происходящих на рынке труда, в профессиональном образовании изменяются ценности и цели, содержание и технологии. Отечественная система профессионального образования развивается и обновляется в русле современных образовательных новаций и вхождения России в мировое образовательное пространство. Основными направлениями обновления этой системы являются реализация компетентностного подхода и переход на многоуровневую модель организации вузовского образования. Положения Болонской декларации требуют от системы профессионального образования изменений в содержании и структуре образовательного процесса [4, с. 8].

Так, многоуровневая система образования готовит к работе в новых социально-экономических условиях специалиста способного принимать нестандартные решения. Вуз, работающий в рамках многоуровневой модели организации обучения, создает условия для развития у будущего специалиста способности не только умело воспроизводить готовые технологии, но и творчески их перерабатывать и создавать авторские. Студент находится в активной позиции субъекта выбора и самостоятельного формирования своего образовательного маршрута (учет личностных потребностей и возможностей обучающихся). На первом уровне этой системы (бакалавриат) закладываются фундаментальные знания по выбранному направлению высшего образования, развиваются коммуникативные навыки и навыки принятия самостоятельного решения в выборе профессии, готовность продолжить дальнейшее образование. На втором уровне (магистратура) решаются задачи более глубокого образования по избранному профилю, формируются компетенции в исследовательской и управленческой деятельности. После окончания вуза у студента есть возможность продолжить образование в аспирантуре.

Следующее направление обновления высшего образования связано с реализацией компетентностного подхода. По определению О. Е. Лебедева, компетентностный подход – это «... новая парадигма образования, предполагающая студенто-ориентированный характер высшего образования и ока-

зывающая принципиальное воздействие на определение образовательных целей, выбор содержания образования, организацию образовательного процесса, использование образовательных технологий, оценку результатов. Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования» [7, с. 74].

Он является методологическим основанием модернизации профессионального образования. Результатом подготовки будущего специалиста в высшем учебном заведении выступает его компетентность в профессиональной деятельности. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных жизненных ситуациях. Данный подход выступает альтернативой ЗУНам (знаний, умений и навыков), ограничивающих цели обучения и воспитания узким предметным образованием и недостаточно учитывающих сущность компетентности современного человека в условиях конкуренции свободного рынка. Эта проблема уже была предметом обсуждения в различных исследованиях [4; 6; 9].

Овладение различного рода компетенциями, как известно, становится основной целью процесса обучения. Реализация компетентностного подхода при этом предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, анализ конкретных ситуаций, психологические тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков [6; 9].

В настоящее время считается общепризнанным то, что компетентный специалист по физической культуре и спорту – это специалист, подготовленный к решению всех групп задач, возникающих в его профессиональной деятельности. Модернизация системы подготовки специалиста в области физической культуры и спорта, по мнению В. К. Бальсевича [3] и Л. И. Лубышевой [8], должна включать в себя:

- а) усиление гуманистической ориентации специалиста;
- б) высокий уровень знаний в области психологии мотиваций, потребностей и сво-

боды выбора вида физкультурной или спортивной деятельности;

в) освоение наукоемких технологий физического воспитания и спортивной подготовки;

г) глубокие знания в области технологий развития физического потенциала человека, построения адекватных программ физического и спортивного совершенствования.

Приоритетной составляющей в профессиональной квалификации специалиста физической культуры является компетентность. Компетентность – это интегральная (совокупная) характеристика интегрированных личностью знаний, умений и навыков, проявляемых как способность и готовность личности к самостоятельным выборочным и проектировочным действиям при решении различных поведенческих и действительно-практических задач [1].

Если говорить о профессиональной компетентности педагога физической культуры, то следует иметь в виду наличие у него ряда необходимых компетенций. Специалист в данной области, в соответствии со стандартом, должен уметь:

- осознавать и достигать паритетных соотношений между универсальной общечеловеческой и культурной миссией своей профессиональной деятельности и ее физкультурно-спортивной функцией, связанной с телесностью, двигательной деятельностью и здоровьем обучаемого;

- обеспечивать эмоциональные, эстетические и в то же время доступные восприятию приемы, средства и методы, с помощью которых он взаимодействует с занимающимися;

- овладевать и обучать другим умениям точно воспринимать людей и вести с ними диалог в процессе общения в спортивном поединке, в физкультурно-массовых мероприятиях, в досуговой деятельности и т.п.;

- определять цели и представлять в доступной форме образ-результат своей деятельности и деятельности своего ученика, связывать теоретические знания с опытом личного преподавания, жизненным и физкультурно-спортивным опытом того, кому он передает свои знания;

- конструировать учебные занятия, используя инновационные педагогические технологии, методы и средства педагогиче-

ского наблюдения, анализа и оформления собранных данных;

- научно анализировать социально значимые проблемы, собирать, хранить и обрабатывать информацию с использованием информационных автоматизированных систем и сетей связи, переоценивая накопленный опыт, собственные возможности;

- рефлексивно относиться к неожиданным, неординарным взглядам и подходам в изучении проблем человеческой телесности и физкультурно-спортивной деятельности [10].

В предложенном минимизированном перечне требований к специалисту физической культуры учитывались важнейшие направления всестороннего образования человека, избравшего профессию, которая подразумевает владение ценностями важной области культуры и способами передачи их другому субъекту.

Наиболее целенаправленно и активно развитие профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется в процессе учебно-профессиональной подготовки в вузе. При этом студенты не только овладевают теоретическими знаниями и практическими навыками по избранной специальности, но и знакомятся с «азами» научного творчества, осваивают приемы самообразования и самосовершенствования. Особое место в профессиональной подготовке студентов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры» занимают дисциплины психолого-педагогического цикла («Основы самообразовательной деятельности», «Педагогика», «Педагогика физической культуры и спорта», «Культура делового профессионального общения», «Классный руководитель: функции и направления работы», «Научно-исследовательская работа»). Эти дисциплины направлены на освоение студентами определенных профессиональных компетенций, изложенных в Стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 034300 «Физическая культура» [10].

На первых этапах обучения в вузе физической культуры студенты овладевают основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки

информации, приобретают навыки работы с компьютером как средством управления информацией. Данные компетенции необходимы для дальнейшей более эффективной деятельности студентов (подготовка рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ), а также для саморазвития и самосовершенствования. Для решения данных задач кафедрой педагогики разработана дисциплина «Основы самообразовательной деятельности студентов», которая способствует более эффективному закреплению теоретических и практических знаний, развивает дисциплинированность, самостоятельность и самоконтроль [2, с. 43]. Самостоятельная работа студентов – ядро учебного процесса. Без самостоятельного, целенаправленного, заинтересованного труда самого студента не получить желаемого результата – специалиста высокой квалификации, востребованного на рынке труда.

Владению приемами общения и умению использовать их при работе с коллективом занимающихся и каждым индивидуумом способствует дисциплина «Культура делового профессионального общения». В рамках данной дисциплины студенты учатся строить и анализировать отношения с коллегами, руководителями с учетом норм делового общения; овладевают речевым этикетом, принятым в обществе, профессиональной лексикой, способами вербальной и невербальной коммуникации, эффективными и целесообразными для осуществления воздействия и взаимодействия с другими людьми [5, с. 74].

Среди профессиональных компетенций направления подготовки «Физическая культура» основное место занимают компетенции в области педагогической и тренерской деятельности. Задачей специалиста в области физической культуры является обучение и воспитание обучающихся двигательным умениям и навыкам. Поэтому формированию готовности решать профессиональные задачи в рамках педагогической, тренерской, культурно-просветительской деятельности содействуют такие дисциплины, как «Психология и педагогика», «Педагогика физической культуры и спорта», «Психология физической культуры и спорта».

В процессе работы с обучающимися специалисту физической культуры необхо-

димо воспитывать социально-личностные качества: целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникабельность, толерантность.

На развитие профессиональной компетентности в педагогической деятельности большое влияние оказывает дисциплина «Классный руководитель: функции и направления работы». Она формирует у студентов систему профессиональных знаний в области воспитательной деятельности. Знакомит с технологией воспитательной работы, умениями и навыками проведения воспитательных мероприятий в общеобразовательных учреждениях. В процессе воспитательной работы с обучающимися используются накопленные в области физической культуры и спорта духовные ценности, полученные знания об особенностях личности занимающихся для воспитания патриотизма, профилактики девиантного поведения, формирования здорового образа жизни, потребности в регулярных занятиях физической культурой и спортом. Данный спецкурс является основой при прохождении педагогической практики в общеобразовательном учреждении.

При этом следует иметь в виду, что педагогическая практика как важнейший компонент профессиональной подготовки учителя приобретает качественно новое целенаправленное, формирующее готовность студентов к педагогической деятельности. Целью педпрактики является отработка профессионально-педагогических умений, формирование личностных качеств, необходимых современному специалисту сферы образования. Основными задачами педагогической практики являются: формирование профессионально-педагогической компетентности, целостного представления о педагогической деятельности; формирование умений анализировать педагогическую действительность на основе теоретических знаний; развитие педагогических способностей (коммуникативных, суггестивных, дидактических, креативных и др.) как основы становления педагогического мастерства;

– развитие «Я – концепции» педагогической деятельности; индивидуальной траектории творческого становления будущего учителя;

- психолого-педагогическая адаптация студента в педагогическом коллективе;
- формирование умений проектирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса; умений психолого-педагогической диагностики;
- углубление и закрепление знаний о современных психолого-педагогических концепциях и предметных методиках;
- овладение современными технологиями обучения и воспитания.

В связи с этим главным в организации педагогической практики студентов является взаимосвязь и взаимопроникновение теоретической подготовки и практической деятельности студентов, интеграция учебной и исследовательской деятельности студентов.

В качестве средств обучения студентов применению психолого-педагогических и методических знаний могут быть использованы следующие: постановка перед студентами конкретных задач по использованию педагогических знаний, педагогической теории, методических знаний; комплекс заданий-проектов, систематизирующих теоретическое осмысление студентами педагогических явлений; организация дискуссий, деловых игр, моделирование педагогических ситуаций; организация встреч с педагогами школы; обсуждение и анализ деятельности студентов; проведение совместно с учителями школ семинаров, консультаций, показывающих будущим учителям важность применения педагогической теории в практической деятельности. Использование этой системы работы способствует не только закреплению, но и более глубокому раскрытию научного содержания теоретических знаний, более осмысленному их усвоению.

Отметим и то, что важной ступенью многоуровневой системы профессионального образования, как отмечалось ранее, является магистратура. На этом уровне формируются компетенции в исследовательской и управленческой деятельности. В рамках изучения дисциплины «Научно-исследовательская работа» у студентов формируются профессионально-значимые компетенции, такие как самостоятельное приобретение новых знаний и умений с помощью информационных технологий и использование в практической деятельности, применение на практике новейших достижений в области педагоги-

ческой деятельности (теории, технологии и методики); разработка методических комплексов по учебным дисциплинам «Физическая культура» и «Спортивная тренировка»; использование современных технологий для обеспечения качества образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности; интерпретация результатов собственных научных исследований и выявление их практической значимости. Научно-исследовательская работа готовит студентов к дальнейшему образовательному процессу и повышает качество их образования. Она позитивно влияет на развитие личности студента [1; 2].

Таким образом, опыт реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов университета физической культуры позволяет сделать вывод о том, что наиболее целенаправленно и активно развитие профессиональной компетентности будущего специалиста (студента) физической культуры и спорта следует осуществлять в процессе его учебно-профессиональной подготовки в вузе, где происходит овладение профессиональными компетенциями в различных видах деятельности (педагогической, тренерской, рекреационной, организационно-управленческой, научно-исследовательской, самообразовательной и культурно-просветительской).

#### Библиографический список

1. *Анисимова В. А.* Исследовательская деятельность студентов вуза физической культуры: монография. – Челябинск : УралГУФК, 2014. – 240 с.
2. *Анисимова В. А., Липская Л. А.* Компетентный подход в научно-исследовательской деятельности студентов вуза физической культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 198–202.
3. *Бальсевич В. К.* Непрерывное физкультурное образование // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 12. – С. 10–13.
4. *Бордовская Н. В., Розум С. И.* Психология и педагогика : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2013. – 624 с.
5. *Драговоз Л. А.* Пути формирования профессиональной компетентности студентов вуза физической культуры // Педагогическая наука и образование : тематический сборник научных трудов. Вып. 12 / отв. ред. А. Я. Найн. – Челябинск : УралГУФК, 2012. – С. 72–77.



6. Компетентностный подход в образовании как основа качественной подготовки специалистов физической культуры : монография / отв. редактор А. Я. Найн. – Челябинск: Изд-во Уральская академия, 2012. – 340 с.
7. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 24–25.
8. *Лубышева Л. И.* Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 13–17.
9. *Найн А. Я.* Теоретические основы рефлексивного управления образовательным учреждением: монография. – Челябинск: Изд-во Уральская академия, 2014. – 284 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 034300 Физическая культура (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] : Режим доступа. – <http://docs.cntd.ru/document/902201358> (дата обращения: 01.06.2014).

**Чеснокова Галина Сергеевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, gala18@ngs.ru, Новосибирск*

## **НАРАСТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ КРИЗИСА РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается профессиональное развитие как процесс, сопряжённый с целым рядом профессиональных трудностей. Существуют нормативные трудности, разрешение которых ведёт к профессиональному росту. Но накопление трудностей вызывает угрозу возникновения кризиса профессиональной деятельности и развития. Дана характеристика профессиональным трудностям. Определены области локализации проблем. Показано, что траектория профессионального развития зависит от взаимосопряжённости внешних и внутренних ресурсов, которые учитель способен актуализировать, находясь в кризисном состоянии. Поставлена задача определения критериев нарастания трудностей, критериев кризисного развития. Обоснована необходимость профилактической работы с профессиональными проблемами.

*Ключевые слова:* профессиональные трудности, кризис профессионального развития,

**Chesnokova Galina Sergeevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Institute of Childhood at the Novosibirsk State Pedagogical University, gala18@ngs.ru, Novosibirsk*

## **INCREASE OF PROFESSIONAL DIFFICULTIES AS FACTOR OF MANIFESTATION OF CRISIS OF DEVELOPMENT OF THE TEACHER**

*Abstract.* In article professional development as the process interfaced to a number of professional difficulties is considered. There are the standard difficulties which permission conducts to professional growth. But accumulation of difficulties causes threat of emergence of crisis of professional activity and development. The characteristic is given to professional difficulties. Areas of localization of problems are defined. Need of scheduled maintenance with professional problems is proved.

*Keywords:* professional difficulties, crisis of professional development.

Профессиональное развитие учителя неоднократно являлось предметом психолого-педагогического исследования (Н. А. Аминов, К. Ангеловске, Т. Д. Андропова, Н. П. Аникеева, Ю. К. Бабанский, С. Г. Вершловский, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Н. Н. Михайлова, В. И. Слободчиков и др.).

Исследователи изучают как позитивные, так и негативные факторы определяющие дальнейшее разворачивание процесса. Негативные изменения, происходящие в учителе под воздействием его профессиональной деятельности, в различных источниках называются по-разному: характерологические акцентуации» (Н. И. Глушак), «инволюция», «регрессия» (Е. В. Юрченко), «профессиональное старение», «профессиональный

дизонтогенез» (А.К. Маркова), «дезадаптация» (А. В. Осницкий), «деградация», «деструкция» (Т. А. Жалагина) [2], «профессиональное выгорание» (Ю. Л. Львова, Л. И. Боровиков и др.). Н. Б. Москвина считает возможным заменить эти понятия (имеющие определённые нюансы) одним, наиболее общим понятием: «деформация». В настоящее время это понятие трактуется более широко, а именно: «любое изменение, отклонение чего-либо от нормы», «нежелательные изменения каких-либо свойств ... искажение» [Цит. по: Е. П. Белозерцев, В. В. Варавва]. Н. Б. Москвина вводит важную категорию «категорию риска», который рассматривается как «возможная опасность», то, что может произойти, но не обязательно должно произойти» [Цит. по:

Е. П. Белозерцев, В. В. Варавва].

Из психологии труда учителя известно, что наиболее устойчивым показателем внешнего проявления эмоционально-негативных состояний в профессиональном развитии учителя является его отношение к возникающим в педагогической деятельности трудностям (Т. Д. Андропова, Н. П. Анисеева, В. Ю. Бабайцева, Л. И. Боровиков, С. Г. Вершовский, Г. М. Коджаспирова, Н. В. Кузьмина, Р. А. Лемехова, Ю. Л. Львова, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.). Трудности мы рассматриваем как необходимое звено непрерывной работы учителя со своим профессиональным опытом [12, с. 43]. Педагогические трудности, относимые к нормативным трудностям должны стимулировать профессиональное развитие, поскольку их преодоление вызывает актуализацию ресурсов личности. Но в ряде случаев, нарастающие трудности вызывают резкое обострение негативных состояний учителя, что в свою очередь приводит к нарастанию неудовлетворённости результатами своей профессиональной деятельности [11, с. 11]. Под нарастанием трудностей мы понимаем как количественное их увеличение, так и расширение сферы локализации проблем, проникновение их в самые разнообразные сферы профессиональной деятельности.

Углубленному исследованию трудностей в педагогической деятельности посвящены работы Н. В. Кузьминой. Ею определена сущность педагогических трудностей, их неоднозначная роль в работе учителя, их общая динамика и структура в зависимости от тех или иных базовых характеристик личности учителя [6]. Автор определяет основные причины возникающих затруднений в педагогической деятельности, классифицирует их с применением статистических и социологических методов, выявляет зависимость между интенсивностью трудностей и действием различных факторов и др. Но, остаётся не выявлена динамика реагирования на отдельные трудности в зависимости от доминирования того или иного фактора.

Г. А. Засобина [4], изучая трудности студентов в период обучающей общепедагогической практики, подвергла детальному анализу особенности формирования у студентов-практикантов общепрофессиональных умений в конструировании учебной работы.

Изучая процесс формирования гностических умений будущих педагогов, В. К. Елманова [3] проанализировала основные недостатки и трудности, с которыми студенты встречаются во время педагогической практики при изучении учащихся и анализе состояния их знаний.

Некоторые исследователи уделяли специальное внимание анализу дидактических затруднений учителей, их причин и путей преодоления (Ю. К. Бабанский, А. Д. Деминцев и др.). Усилиями этих авторов подробно изучены трудности учителей в процессе работы по предупреждению и преодолению неуспеваемости учащихся. Нарастание объёма этих трудностей, безусловно, может вызвать «предкризисные» состояния профессионального развития учителя.

Развёрнутому анализу наиболее типичных затруднений личностно-психологического и дидактического характера, которые испытывают студенты – выпускники и начинающие учителя в своей преподавательской деятельности, посвящена работа Т. С. Поляковой [9]. Для выявления дидактических затруднений ею применялись разнообразные методы: беседы, интервьюирование, экспертные оценки и социолого-педагогические обследования. В составе различных трудностей автором выявлены в качестве самостоятельного предмета особо важные с точки зрения повышения эффективности и качества функционирования учебно-воспитательного процесса. Ценным для нас представляется ряд следующих выводов Т. С. Поляковой: о наличии особой группы трудностей, предопределённых объективной сложностью решаемых образовательно-воспитательных задач; научно-методическое описание наиболее типичных трудностей в условиях осуществления развивающего обучения; обоснование идеи о том, что в своей работе учителя испытывают трудности на уровне всех структурных компонентов своей профессиональной деятельности. Действительно, сфера детерминации трудностей профессиональной деятельности многообразна. Фактор объективной сложности решаемых образовательно-воспитательных задач может иметь приоритетное значение. Но и субъективная сторона меняющегося отношения учителя к этим трудностям в сущностном плане может раскрыть, на наш

взгляд, значительные ресурсы успешного профессионального развития учителя [8]. Недооценка этого факта способна привести к непоправимым результатам, вызвать глубокий кризис, последствия которого могут оказаться очень тяжёлыми для профессиональной биографии конкретного педагога.

А. К. Маркова [7], исследуя профессиональную компетентность учителя, подробно раскрывает её составляющие: это педагогическая деятельность и общение, личность учителя, обученность и воспитанность школьников. Автор отмечает, что осознание неэффективности своего труда и умение устранять слабые места в нём есть характеристика профессиональной компетенции учителя [Там же. С. 80]. Нам представляется целесообразным вести речь о компетентности учителя в области самоконтроля процесса нарастания состояний предкризисного типа. Этот аспект компетентности должен стать предметом не только психологического, но и педагогического исследования.

Возникновение психологических трудностей, Золотова О. П. [5] связывает с уровнем развития профессионального самосознания учителя (совершенный, достаточный, недостаточный). Профессиональное самосознание (ПС) учителей, изученное с помощью методик исследования самопонимания, самоактуализации, саморегуляции, самооценки, самопознания, выявило, что профессиональное самосознание может характеризоваться приоритетом одного из его профессиональных компонентов. Золотова О. П. предложила классификацию психологических трудностей: структурные (мотивационные – связанные с проблемами самоактуализации учителя, когнитивные – с самопознанием, эмоциональные – с саморегуляцией) и уровневые (связанные с понижением, замедлением уровня развития ПС; повышением, ростом уровня ПС и стагнацией, остановкой на месте). Принимая в целом данную классификацию, хотим возразить против характеристики «остановка на месте». Если рассматривать развитие как процесс, то «остановка на месте» просто невозможна. Возможно лишь два варианта развития событий: либо развитие, либо стагнация.

Проблемы личностного и профессионального развития практических психологов Алёхина С. В. и Фальковская Л. П. [1] так

же находят в сфере самосознания, учитывая при этом и личностный выбор, и мотивацию деятельности, удовлетворённости специалиста результатами деятельности.

Шенюк О. В. классифицирует профессиональные психологические затруднения учителей Читы в соответствии с стажем профессиональной деятельности [13]. На наш взгляд, соотнесение типов профессиональных трудностей с этапами профессионального развития позволило бы получить более интересный эмпирический материал для исследования. Заслуживает внимания попытка автора дать характеристику типам кризиса вне контекста возраста и стажа (кризис адаптации, кризис рутинной работы и т.д.).

Таким образом, выполненный анализ литературы позволяет обозначить особо актуальные и малоизученные аспекты проблемы работы с педагогическими трудностями как феноменом, тесно связанным с состояниями «кризисно-предкризисного» типа:

Большинство работ посвящено трудностям учителей как преподавателей-предметников и как воспитателей, и только некоторые авторы (Г. М. Коджаспирова, Н. В. Кузьмина, Ю. Л. Львова, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.) связывают эти проблемы с профессиональным развитием учителя, с имеющимися здесь ресурсами.

В большинстве работ трудности рассматриваются в негативном плане, их конструктивная роль не раскрывается.

Соединение внутренних и внешних ресурсов в разрешении назревших противоречий профессионального развития не приведено в состояние оптимального соглашения.

Действительно, нарастание трудностей может обнаружить себя как на деятельностно-практическом, так и личностно-психологическом уровнях. Личностно-психологический даёт о себе знать состоянием переживания длительных или кратковременных анализируемых проблем профессиональной деятельности. Причём чаще всего эти переживания не сопровождаются осознанным стремлением учителя овладеть опытом конструктивного преодоления их с получением профессионально-развивающего эффекта. В деятельностно-практическом плане «кризисное» нарастание трудностей проявляется в неспособности

организационно-педагогических и коммуникативных компетенций учителя быть ресурсом разрешения проблемных состояний.

Профессиональное развитие – непрерывный процесс самодвижения, и затруднения на этом пути неизбежны. А. К. Маркова особо выделяет группу «нормативных» затруднений, т.е. тех, «которые вызваны продолжающимся в течение всей жизни достижением новых рубежей в своей профессии» [7, с. 83]. Но, как замечает автор, такие затруднения «не должны тормозить деятельность». Очевидно, что усвоенная учителем система работы с трудностями должна максимально оградить его от проявлений стагнирующей функции трудностей и дать возможность реализации функции стимулирующей. М. К. Тутушкина называет психологические кризисы «необходимыми бурями, рождающими новое» [10, с. 33]. Процесс рождения нового сопряжён с опережающим «выращиванием» этого нового уже на этапе предкризиса. Постановка этого ракурса проблемы представляется нам практически значимой, особенно когда идёт обсуждение проблемы творческой педагогики, для которой кризисные состояния являются особенно типичными (А. Г. Асмолов, Н. А. Аминов, Б. В. Асафьев, Л. Г. Борисова, В. И. Загвязинский, Г. М. Коджаспирова, Ю. Л. Львова, С. А. Смирнов, Р. Х. Шакуров и др.).

В плане решаемых исследовательских задач мы выделяем три основные сферы личности учителя, в которых трудности профессионального развития учителя, их нарастание проявляется особенно ярко: индивидуальные особенности личности учителя; опыт, умения самоорганизации и организации деятельности; психологические состояния.

Причины трудностей у каждого учителя индивидуальны. Их набор – специфичен. Соответственно и способы работы с ними должны определяться опытным путём. Несомненно одно: решать педагогические проблемы можно только после выявления причин, вызвавших трудности; их осознание учителем; направленность его опыта на систематическую работу, ведущую к повышению профессиональной компетенции в области адекватного на них реагирования.

### Библиографический список

1. *Алехина С. В., Фальковская Л. П.* Проблемы личностного и профессионального развития практических психологов образования в контексте методического сопровождения [Электронный ресурс]. URL: [fpo.ru/print\\_trud/aleh4.html](http://fpo.ru/print_trud/aleh4.html) (дата обращения: 05.07.2014).

2. *Белозерцев Е. П., Варавва В. В.* «Должное» как вектор преодоления кризиса современного российского образования // Педагогика. – 2013. – №7. – С. 3–14.

3. *Елманова В. К.* Формирование гностических умений будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1973. – 18 с.

4. *Засобина Г. А.* Трудности студентов в конструктивной деятельности в период обучающей педагогической практики // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – 128 с.

5. *Золотова О. П.* Психологические трудности в развитии профессионального самосознания учителя и пути их преодоления : дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2005. – 287 с.

6. *Кузьмина Н. В.* Способности, одарённость, талант учителя. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 32 с.

7. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

8. *Морозова О. П.* Эвристический потенциал системы ДПО в формировании профессионально-педагогического сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №6. – С. 89–93.

9. *Полякова Т. С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающего учителя. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

10. Практическая психология для преподавателей / под рук. Тутушкиной М. К. – М.: Информационно – редакторский дом «Филинь», 1997. – 328 с.

11. *Чеснокова Г. С.* Педагогические основы профилактики кризисов профессионального развития учителя в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 1999. – 20 с.

12. *Чеснокова Г. С.* Системный подход в профилактике кризисов профессионального развития учителя // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – №2. – С. 41–45.

13. *Шенюк О. В.* Психологические проблемы профессионального становления учителя. [Электронный ресурс]. URL: [rudocs.exdat.com/docs/index-9337.ht](http://rudocs.exdat.com/docs/index-9337.ht). (дата обращения: 05.07.2014).

14. *Johnson S., Johnson C.* The one minute teacher: How teach otchers to teach themselves. N.Y., 1986.

15. *Reyholds C. R. et al.,* School Psychology: Essential jf Teory and Practice. – N.Y. – 1984.



**Жданов Игорь Вячеславович***Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, jdanowi@yandex.ru, Саранск***ТРАНСПОНИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА\*\***

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме формирования у студентов-бакалавров педагогического вуза опыта транспонирования музыкальных произведений как средства формирования музыкально-исполнительской компетенции студента педвуза. *Автором* охарактеризованы ключевые структурные компоненты готовности студентов-бакалавров к реализации опыта транспонирования в учреждениях школьного и дополнительного образования, сформулирована главная цель транспонирования как аспекта музыкально-исполнительской подготовки студентов-бакалавров в педвузе. Выявлены и очерчены важнейшие условия и факторы, способствующие решению данной проблемы в процессе учебной музыкально-исполнительской деятельности студентов-бакалавров в педвузе.

*Ключевые слова:* транспонирование, профессиональная компетентность, музыкально-исполнительская компетенция, музыкально-исполнительская подготовка, технология транспонирования.

**Jdanow Igor Vyacheslavovich***Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the department of musical education of Mordovia state pedagogical institute, jdanowi@yandex.ru, Saransk***TRANPOSE AS MEANS OF FORMATION MUSICAL PERFORMANCE  
COMPETENCE UNDERGRADUATE STUDENTS OF PEDAGOGICAL  
HIGH SCHOOL**

*Abstract.* This article deals with the problem of formation at undergraduate students of pedagogical high school experience transpose music as a means of forming musical performance student competence pedagogical institute. Author described the key structural components of readiness undergraduate students to experience the realization of transposition in school institutions and further education, the main objective is formulated as an aspect of transposing musical performance training undergraduate students in Technicalities. Identified and outlined the most important factors and conditions that contribute to solving this problem in the course of educational musical performance undergraduate students in Technicalities.

*Keywords:* transposition, professional competence, musical performance competence, musical performance training, technology transposition.

На современном этапе развития российского образования, в условиях перехода на новые федеральные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) важнейшей задачей является формирование у каждого индивидуума «способности достижения высокого

уровня компетентности в избранной профессиональной области» [7, с. 91]. Отсюда закономерным является обновление содержания образования и совершенствование технологий профессиональной подготовки педагогов в высших образовательных учреждениях. Так, Н. В. Винокурова, в этой связи,

\* \* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России».\*

\*\*The work was supported by the Russian Ministry of Education in the framework of the strategic development of the “Educators of Innovative Russia”.

отмечает, что «...новый образовательный стандарт формулирует требования к подготовке педагога, способного проектировать образовательную среду ребенка, владеющего способами эффективных коммуникаций в поликультурной среде, готового к освоению новой роли в педагогическом процессе» [2, с. 46]. В. В. Кадакин, в свою очередь, указывает, что внедрение современных образовательных технологий «выступает необходимым условием совершенствования профессиональной подготовки современного учителя» [4, 12].

В связи с общей тенденцией модернизации российского образования в высшем музыкально-педагогическом образовании весьма актуальным является вопрос формирования профессиональной компетентности у студентов-бакалавров. При этом профессиональная компетентность «выступает обобщенной профессиональной характеристикой личности, определяющей качество деятельности, выражающейся в способности личности самостоятельно и ответственно действовать адекватно в изменяющейся профессиональной среде» [12, с. 94].

В сфере высшего музыкально-педагогического образования формирование профессиональной компетентности у студентов-бакалавров осуществляется на основе овладения ими взаимосвязанной совокупности различных компетенций. К ним, в частности, относится музыкально-исполнительская компетенция, которая направлена на овладение студентами-бакалаврами опытом художественно-интерпретационного анализа музыкального материала и его эмоционально-образного исполнительского воспроизведения, опытом концертмейстерской и ансамблевой работы, а также опытом музыкально-творческой деятельности (чтения с листа, подбора по слуху, транспонирования) [5].

Одним из средств формирования музыкально-исполнительской компетенции у студентов-бакалавров в педвузе является транспонирование. Соответственно, транспонирование является и одним из аспектов музыкально-исполнительской подготовки. Термин транспонирование или транспозиция (от лат. *transpositio* – перестановка) означает «перенесение музыкального произведения или его части из одной тональности в другую» [9].

Следует заметить, что важность владения музыкантом-исполнителем опытом транспонирования подчеркивали многие педагоги-музыканты прошлого и настоящего. Так, в одной из крупнейших методических работ в области клавирного искусства второй половины XVIII века, трактате К. Ф. Э. Баха «Опыт об истинном искусстве игры на клавире» говорится, что исполнитель «должен одинаково легко играть во всех тональностях, моментально и безошибочно транспонировать» [1, с. 41]. Н. Г. Рубинштейн в своей педагогической деятельности уделял транспонированию важную роль и требовал от своих учеников совершенства владения данным опытом [10, с. 30]. Н. А. Римский-Корсаков называл транспонирование в числе «совершенно обязательных технических предметов» подготовки учащихся-музыкантов [11, с. 62]. Й. Гофман рассматривал транспонирование как необходимый аспект практической подготовки музыканта-исполнителя [3, с. 152]. В отечественной музыкально-педагогической литературе последних десятилетий различные вопросы теории и технологии транспонирования поднимали О. В. Рафалович, Г. И. Шахов, М. В. Савельева, Е. М. Шендерович, Е. И. Кубанцева и др.

Обращение автора работы к данному аспекту музыкально-исполнительской подготовки студентов-бакалавров в педвузе обусловлено необходимостью решения возникшего противоречия между современными требованиями к музыкально-исполнительской подготовке учителя музыки и несоответствием уровня владения опытом транспонирования студентами-бакалаврами этим требованиям. (Данный факт был выявлен в результате исследования, проведенного на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) Между тем, в профессиональной деятельности современного учителя музыки транспонирование является важной формой работы над учебным репертуаром и, более того, ему достаточно часто приходится применять данный опыт на практике. Так, учитель музыки в хоровой работе с детьми постоянно сталкивается с необходимостью изменения тональностей музыкальных произведений из-за тесситурных неудобств их исполнения детскими голосами, или в процессе концер-

тмейстерской работы с вокалистом, когда приходится транспонировать с листа аккомпанемент вокального произведения при разучивании певцом своей партии в промежуточных тональностях.

В свете исследуемой проблемы проанализируем ключевые структурные компоненты готовности студентов-бакалавров педвуза к реализации опыта транспонирования в учреждениях школьного и дополнительного образования, которая входит, в свою очередь, в структуру музыкально-исполнительской компетенции.

Мотивационно-ценностный компонент представляется определяющим компонентом готовности будущего учителя музыки к данной форме профессиональной деятельности. В этой связи, Н. И. Мешков, в частности, указывает, что «мотивация детерминирует особенности поведения личности, общения и деятельности – основные сферы жизни человека» [6, с. 87]. Мотивационно-ценностный компонент включает осознание значимости владения опытом транспонирования в профессиональной деятельности учителя музыки; ценностное отношение к транспонированию как виду музыкально-исполнительской деятельности; наличие познавательного интереса и потребности к транспонированию как музыкально-творческому процессу.

Когнитивный компонент включает знание сущности и специфики транспонирования (этапов, способов, приемов, принципов) как музыкально-творческого процесса.

Деятельностный компонент включает владение технологией транспонирования музыкальных произведений; умение демонстрировать высокий уровень музыкально-исполнительского мастерства на основе собственной интерпретации художественного образа музыкального сочинения при транспонировании музыкальных произведений.

Рефлексивный компонент составляет умение оценивать результат своего опыта владения транспонированием, т. е. осуществлять самооценку и самоанализ, а также выбирать альтернативные способы и приемы транспонирования музыкальных произведений при решении учебно-педагогических задач.

На основании вышеизложенных компонентов можно определить главную цель данного аспекта музыкально-исполнитель-

ской подготовки студентов-бакалавров в педвузе. Главную цель можно сформулировать как содействие формированию у студентов-бакалавров опыта транспонирования посредством овладения теорией и технологией транспонирования и их осмысление в контексте современных музыкально-педагогических проблем.

Следует констатировать, что по сравнению с другими видами учебной музыкально-исполнительской деятельности, транспонирование представляет особую трудность для студентов-бакалавров. Здесь уместно привести высказывание Й. Гофмана, который отмечал: «Если вы находите, что транспонирование – дело трудное, то можете утешить себя тем, что это трудно для всякого» [3, с. 152]. Поэтому, на наш взгляд, для решения данной проблемы педагогу необходимо особо учитывать взаимосвязь следующих важнейших условий и факторов.

Во-первых, эффективность данного аспекта музыкально-исполнительской подготовки студентов-бакалавров во многом зависит от уровня их музыкально-теоретических знаний, а также владения ими различными музыкально-исполнительскими умениями и навыками. Прежде всего, это знание курса гармонии, владение аппликатурными формулами, навыками чтения с листа и подбора музыки по слуху. Следовательно, важно учитывать межпредметные и «внутрипредметные» связи.

Во-вторых, сам процесс транспонирования музыкального произведения предполагает наличие у студентов-бакалавров достаточно высокого уровня сформированности музыкальных способностей, и, прежде всего, музыкального слуха, памяти, мышления и внимания. В то же время следует подчеркнуть, что транспонирование как музыкально-творческий процесс включает в себе большой развивающий потенциал и способствует дальнейшему развитию музыкальных способностей у студентов-бакалавров.

В-третьих, транспонированию как виду учебной музыкально-исполнительской деятельности необходимо регулярно уделять внимание в аудиторной и самостоятельной работе студентов-бакалавров. Здесь следует руководствоваться принципом систематичности. Причем, особенно важно грамотно организовывать самостоятельную работу

студентов, поскольку она должна быть направлена на углубление и закрепление полученных на аудиторных занятиях знаний, умений и навыков. Кроме того, самостоятельная работа должна быть ориентирована на стимулирование самостоятельности и готовности студентов-бакалавров к самореализации.

В-четвертых, учебный репертуар для транспонирования должен состояться с учетом принципа последовательности в усложнении фактуры музыкальных произведений. Здесь представляется целесообразным использовать для транспонирования не только аккомпанементы вокальных и хоровых произведений, но и инструментальные программные произведения (или их отдельные части). Например, целесообразно транспонировать сложные в техническом отношении отдельные фрагменты произведений в разных тональностях с сохранением единой аппликатуры.

В-пятых, овладение студентами-бакалаврами технологией транспонирования должно осуществляться во взаимосвязи с теоретическими сведениями. При этом в основе технологии должны лежать специальные способы (по слуху и по нотам) и приемы транспонирования (с заменой ключевых знаков, интервальный, тональный, ключевой), а также сопутствующие им приемы упрощения нотного текста. Кроме того, весьма эффективным способом в учебной работе является сочетание технологий чтения музыки с листа и транспонирования, подбора музыки по слуху и транспонирования, поскольку данные технологии во многом взаимосвязаны.

В-шестых, процесс транспонирования музыкального произведения должен проходить поэтапно и включать: 1) зрительное ознакомление с нотным текстом и первоначальное проигрывание в исходной тональности для анализа фактурных особенностей и трудностей исполнения; 2) транспонирование в заданную тональность и решение технических музыкально-исполнительских задач; 3) художественную реализацию авторского замысла на основе собственной интерпретации транспонируемого музыкального произведения. При этом художественная исполнительская интерпретация должна предполагать «полноценное пости-

жение музыки, где тесно соотнесены эмоционально-чувственные впечатления, иррационально-интуитивные прозрения и итоги интеллектуально-познавательной деятельности» [8, с. 26].

В-седьмых, в процессе формирования у студентов-бакалавров опыта транспонирования важно выявлять уровни подготовки, достигнутые ими на определенном этапе обучения. Следовательно, необходимо осуществлять текущий (на каждом аудиторном занятии), промежуточный и итоговый контроль (на контрольных уроках, зачетах, экзаменах).

Таким образом, транспонирование является важным средством формирования музыкально-исполнительской компетенции у студентов-бакалавров педвуза. Владение опытом транспонирования необходимо современному учителю музыки в его профессиональной деятельности. Кроме того, транспонирование как вид учебной музыкально-исполнительской деятельности эффективно воздействует на музыкально-исполнительскую подготовку студентов-бакалавров в целом. На наш взгляд, для решения данной проблемы педагогу при организации учебного процесса следует: 1) руководствоваться современными научными критериями определения готовности студентов-бакалавров к реализации опыта транспонирования в учреждениях школьного и дополнительного образования; 2) учитывать взаимосвязь вышеперечисленных условий и факторов.

#### Библиографический список

1. *Алексеев А. Д.* Из истории фортепианной педагогики. Руководства по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XX века): хрестоматия. – Киев: Музична-Украина, 1974. – 166 с.
2. *Винокурова Н. В.* Инновационная модель практической подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 46–48.
3. *Гофман И.* Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Классика-XXI, 2007. – 192 с.
4. *Кадакин В. В.* Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 9–13.

5. *Кисханова Е. Л.* Музыкально-исполнительская компетентность в структуре профессиональной культуры учителя музыки. – [Электронный ресурс]. – URL <http://pedsovet.su/publ/71-1-0-4035> (дата обращения 17.03.2014).
6. *Мешков Н. И.* Природа мотивации в контексте развития личности // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1. – С. 87–90.
7. *Миронова М. П.* Формирование музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта на основе компетентностного подхода // Человек и образование. – 2012. – № 3. – С. 91–95.
8. *Молоствова И. Е.* Структура художественной интерпретации музыки // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 24–27.
9. Музыкальный энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. – URL <http://www.music-dic.ru> (дата обращения 1.04.2014).
10. *Николаев А.* Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: учебное пособие. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.
11. *Римский-Корсаков Н. А.* Музыкальные статьи и заметки. – СПб.: тип. М. Стасюлевича, 1911. – 223 с.
12. *Степанова И. Ю., Адольф В. А.* Проектирование профессиональной подготовки педагога в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 93–97.



**Шайдуллина Римма Макмуновна**

*Старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических наук Уфимского государственного нефтяного технического университета, филиал в г. Октябрьском, rimmanet58@mail.ru, Октябрьский*

**Амиров Артур Фердсович**

*Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии Башкирского государственного медицинского университета, Уфа*

## МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

*Аннотация.* В статье излагается актуальность проблем экономической социализации студенческой молодежи, указываются факторы, усложняющие данный процесс в современных условиях. Авторами рассматривается сущность проектирования системы экономической социализации будущих инженеров на этапе вузовского обучения как вида образовательной деятельности, определяется структура и принципы построения системы экономической социализации студентов технического вуза, раскрывается содержание этапов проектирования. В статье представлена блочно-логическая модель проектирования системы экономической социализации, демонстрирующая научно обоснованную организацию проектировочной деятельности педагогов, а также построение, функционирование и развитие спроектированной системы. Модель содержит инвариантную часть – проблемно-постановочный и концептуальный блоки, характеризующие теоретико-методологическую основу проектирования. К вариативным компонентам модели относятся процессуальный блок и блок компонентов системы экономической социализации и педагогических условий.

*Ключевые слова:* экономическая социализация, экономическая компетентность, педагогическое проектирование, система экономической социализации студентов вуза, блочно-логическая модель.

**Shaidullina Rimma Makmunovna**

*Senior Lecturer of the Chair of Humanitarian and Social-Economical Sciences, Ufa State Petroleum Technical University, branch of Oktyabrsky, rimmanet58@mail.ru, Oktyabrsky*

**Amirov Artur Ferdsovich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor and the Head of the Chair of Pedagogy and Psychology, Bashkir state Medicine University, Ufa*

## THE DESIGN MODEL OF THE SYSTEM OF ECONOMIC SOCIALIZATION OF FUTURE ENGINEERS

*Abstract.* The work states the urgency of student economic socialization problems. There have been pointed out the factors complicating the process in the present-day conditions. There have been considered the essence of the future engineer economic socialization system designing in the stage of university education as a type of educational activity. There have been determined designing principles of the technical university student economic socialization system and stages of designing. The paper presents a block-logic of economic socialization designing system, demonstrating the scientifically based organization of instructors designing activity. It also presents constructing, functioning and development of a designed system.

*Keywords:* economic socialization, economic competency, pedagogical designing, university student economic socialization system, block-logic model.

Переход страны на инновационную траекторию развития, смена парадигмы высшего образования, обусловившая необходимость

формирования нового представления о современном, экономически социализированном специалисте, потребовали постановки

качественно новых задач в педагогической деятельности по социализации и адаптации студенческой молодежи к современным реалиям экономической жизни общества.

Среди отечественных ученых интерес к проблемам экономической социализации разных возрастных групп населения появился в конце 90-х годов XX века в связи со сменой экономических устоев и проявлением новых факторов, повлиявших на формирование молодого поколения. Изменение социально-экономических условий как следствие мирового экономического кризиса 2008-2009 гг. вновь активизировало исследование проблем экономической социализации формирующейся личности отечественными специалистами (педагогами, экономистами, социологами, психологами). Оно обнажило те трудности, которые определились еще в процессе предыдущего периода ее развития как научного направления: это малочисленность и раздробленность авторских исследований феномена экономической социализации, несформированность категориального аппарата, приведшая к терминологическим различиям в авторских определениях, сложность измерения экономической социализации с точки зрения ее результатов и пр. [3; 4]. К факторам, усложняющим процесс экономической социализации студенческой молодежи в современных условиях, мы относим: нестабильность социально-экономической ситуации в стране; непредсказуемые изменения в технике и технологиях (в том числе и социальных), выдвигающие новые требования к системе подготовки профессиональных кадров; трансформация системы экономических и других ценностей, влияющая на взгляды и принципы формирующейся личности; возрастание роли средств массовой информации и сетевых коммуникаций как виртуального средства социализации.

Следует отметить, что высшая школа сегодня – это один из ключевых социальных институтов, призванный формировать востребованный гражданским обществом тип личности, выполняя при этом задачи профессионализации, социализации и воспитания конкретного индивида [5; 6]. Переход к компетентностной модели подготовки специалиста в высшей школе, безусловно, потребовал поиска новых подходов к содержательной и процессуальной конкретике

феномена экономической социализации студенческой молодежи. В условиях инновационной экономики содержание образования в вузе призвано ориентироваться не только на качественное освоение студентами профессиональных компетенций и приобретению ими необходимых профессионально-личностных качеств, но и способствовать формированию у будущего специалиста инженерного профиля экономической компетентности, под которой мы понимаем системное проявление экономических знаний, умений, личностных качеств, позволяющей эффективно решать частные и общественные экономические проблемы. Поэтому в данном контексте мы раскрываем сущность понятия «экономическая социализация студентов технического вуза» как процесс усвоения молодыми людьми социально-экономического опыта (знаний, умений, ценностей); формирование компетентной личности, способной не только к эффективной деятельности по специальности, конкурентоспособной на рынке труда, но и обладающей экономически значимыми качествами, мобильностью, в целях оптимального включения после окончания вуза в систему социально-экономических отношений, их успешной адаптации к изменяющимся в результате научно-технического прогресса производственно-экономическим условиям и интеграции в динамичную рыночную среду.

Организация образовательного процесса в вузе в условиях перехода к новым образовательным стандартам требует тщательного научного обоснования и реального практического преобразования сложившейся образовательной ситуации самим педагогом путем проектирования компонентов специально организованной системы экономической социализации студентов. Педагогическое проектирование – понятие многоаспектное, в научной педагогической литературе встречаются множественные подходы в определении [2; 7]. В контексте нашего исследования педагогическое проектирование системы экономической социализации студенческой молодежи есть вид деятельности, направленной на построение взаимосвязи между сущностными характеристиками процесса экономической социализации, выявленным социализирующим потенциалом образова-

тельной среды технического вуза и преобразующими действиями по реализации этого потенциала для достижения целей и задач экономической социализации студентов технического вуза. Проектирование системы экономической социализации в образовательном процессе предполагает такое взаимодействие студентов и преподавателей, при котором реализуется следующая цель – эффективная (успешная) экономическая социализация будущих специалистов инженерного профиля.

Проектировочная деятельность тесно связана с прогностической функцией педагогического исследования, позволяющей выявлять связи между теорией и практикой, открывать новые закономерности исследуемого явления, строить более совершенные модели и на их основе выстраивать прогнозы [1]. Целью моделирования как составной части проектирования педагогической системы является воспроизведение объекта исследования таким образом, чтобы с помощью модели получить новую информацию об объекте и спрогнозировать стратегии, направления, способы его развития. Основанием и ориентиром для целеполагания и организации проектировочной деятельности по экономической социализации студентов нам служит логико-смысловая модель, как средство когнитивной визуализации и микронавигации знаний моделирующего типа [8; 9].

На рисунке показана блочно-логическая модель проектирования системы экономической социализации будущих инженеров, демонстрирующая научно-обоснованную организацию проектировочной деятельности педагогов; а также построение, функционирование и развитие спроектированной системы. В ее основу легла блочно-логическая каузальная модель Р. А. Яфизовой [10].

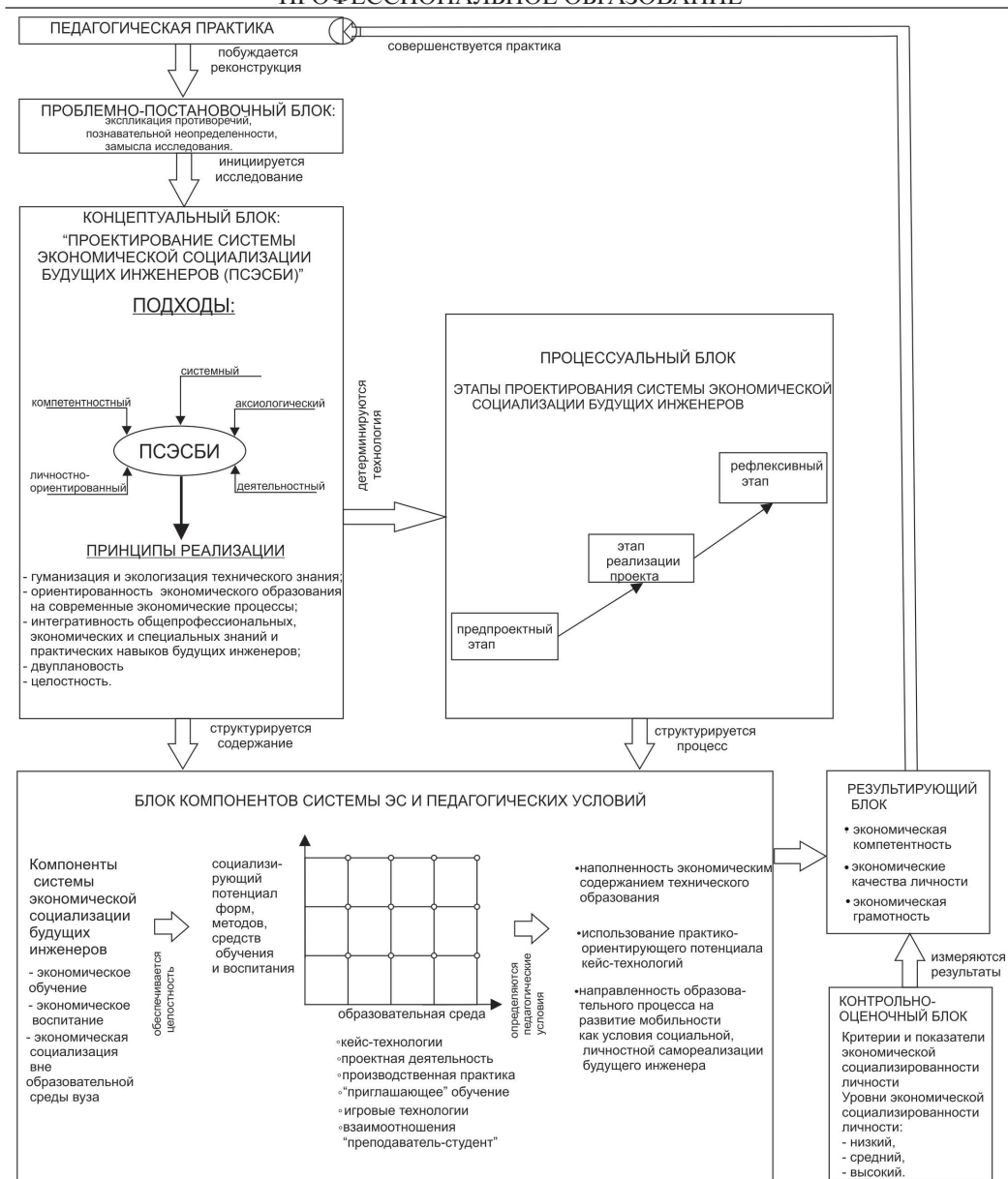
Она содержит инвариантную часть – проблемно-постановочный и концептуальный блоки, характеризующие теоретико-методологическую основу проектирования системы экономической социализации будущих инженеров (ПСЭСБИ). К вариативным компонентам модели относятся процессуальный блок, включающий этапы проектирования системы экономической социализации, и блок компонентов системы экономической социализации и педагогических условий, дающий возможность внесе-

ния изменений как в саму систему с целью ее совершенствования, так и корректирования педагогических условий, обеспечивающих ее функционирование. Проблемно-постановочный блок отражает общую схему проектировочной деятельности педагога: экспликация противоречий самого процесса экономической социализации – познавательная неопределенность экономической социализации в образовательном процессе технического вуза – замысел исследования (раскрытие сущности, факторов, конструирование системы и технологии действий, педагогических условий, выбор критериев и определение уровней экономической социализированности личности).

В концептуальном блоке раскрываются подходы, на которых базируется проектирование системы экономической социализации (системный, личностно ориентированный, аксиологический, деятельностный, компетентностный) и основные принципы построения этой системы: принцип гуманизации и экологизации технического знания (гуманистическое осмысление технических и экологических проблем), принцип ориентированности экономического образования на современные экономические процессы, принцип интегративности общепрофессиональных, экономических и специальных знаний и практических навыков будущих инженеров, принцип двуплановости (изменение роли как самого преподавателя в образовательном процессе, так и деятельности самих обучающихся).

Блок компонентов системы экономической социализации и педагогических условий демонстрирует, что системный подход как методологическая основа нашего исследования предполагает рассмотрение объектов как систем. Следовательно, для достижения поставленной педагогической цели должна быть сформирована особая образовательная система, которая структурно состоит из следующих звеньев: экономической социализации в процессе изучения экономических дисциплин (экономическое обучение); управляемой и педагогически контролируемой экономической социализации, осуществляемой во внеаудиторной деятельности (экономическое воспитание); экономической социализации вне образовательной среды вуза, представляющей само-

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



*Рисунок – Блочно-логическая модель проектирования системы экономической социализации будущих инженеров*

организацию личности на основе имеющегося жизненного опыта, семейного воспитания и интериоризированной системы индивидуальных и общественных ценностей.

В современных условиях содержание экономического образования в техническом вузе призвано ориентироваться на формирование у будущего специалиста инженерного профиля экономической компетентности через оптимизацию содержания экономических дисциплин, использование инновационных

педагогических технологий при обучении, участие студентов в разнообразных видах деятельности (учебной, производственной, научной, внеаудиторной, самоуправлении и пр.), являющихся составными частями образовательного пространства вуза. В процессе исследовательской деятельности нами были выявлены социализирующие возможности образовательной среды технического вуза, способствующие повышению эффективности процесса экономической социализации

зации студентов, проявлению экономически значимых качеств личности: активизация использования информационных ресурсов в кейс-технологиях; междисциплинарная интеграция изучаемых дисциплин в вузе (отражение конкретных производственных проблем при составлении кейсов преподавателями экономических дисциплин); учебно-исследовательская работа студентов на основе проектов в целях развития исследовательских и предпринимательских навыков; включение вопросов экономического характера в перечень заданий по производственной практике для расширения социализирующего потенциала производственной практики; привлечение к экономическому, предпринимательскому, финансовому воспитанию будущих инженеров профессиональных субъектов рыночной экономики; выстраивание модели сотрудничества и партнерства в системе взаимоотношений преподаватель – студент при самостоятельной работе студентов по созданию авторских кейсов и др. Успешность предлагаемого нами проекта экономической социализации студентов технического вуза зависит от реализации следующих педагогических условий: наполненности экономическим содержанием технического (инженерного) образования, использовании практико-ориентирующего потенциала кейс-технологий в образовательном процессе, направленности образовательного процесса на развитие мобильности как условие социальной, профессиональной и личностной самореализации будущего специалиста.

Процессуальный блок отражает технологический уровень проектирования, который включает следующие этапы: 1) предпроектный этап, предполагающий планирование педагогической деятельности для реализации целевого компонента, результатом которого должна стать разработка самого проекта; 2) этап реализации проекта с включением содержательного, деятельностного, технологического компонентов образовательного процесса (построение деятельности педагога в ходе формирующего эксперимента); 3) рефлексивный этап, предполагающий сопоставление полученных результатов с исходными позициями с целью постоянной корректировки педагогической деятельности.

Контрольно-оценочный и результирующий блоки выполняют функции определения критериев и показателей уровня экономической социализированности студентов вуза, подведения итогов, постановки новых задач по дальнейшему совершенствованию педагогической практики проектирования системы экономической социализации будущих инженеров. Критерий эффективности процесса экономической социализации – повышение экономической социализированности, т.е. уровня экономической грамотности, степени сформированности у студентов важнейших экономически значимых качеств личности, которые являются основой компетенций, необходимых будущему инженеру для органичного включения в социально-экономическую среду современного общества.

Все указанные блоки и подструктуры взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и в то же время позволяют планировать и вносить изменения в содержательно-технологические основы проектирования системы экономической социализации будущих инженеров.

Таким образом, педагогическое проектирование позволит, на наш взгляд, успешно осуществить процесс целенаправленной экономической социализации студенческой молодежи для решения важнейших образовательных задач в условиях меняющихся требований современной инновационной экономики путем практической деятельности педагогов в образовательном пространстве технического вуза.

#### Библиографический список

1. *Амирова Л. А., Амиров А. Ф.* Соискателю о прогностической функции педагогического диссертационного исследования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – №5(48). – С. 64–71.
2. *Громыко Ю. В.* Проектирование и программирование развития образования. – М., Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.
3. *Дробышева Т. В.* Современное состояние и проблемы исследования экономической социализации в отечественной науке // Психология в экономике и управлении. – 2011. – №1. – С. 55–61.
4. *Журавлев А. Л., Дробышева Т. В.* Экономическая социализация формирующейся личности: теоретическая модель и экспериментальное исследование (на примере ценностных ориентаций личности) // Психологический журнал. – 2011. –



Т.32. – №2. – С. 59–81.

5. *Кондрух А. А., Кузьмин А. М., Найн А. А.* Формирование социально-экономической компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №12. – С. 183–190.

6. *Ромм М. В., Ромм Т. А.* Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. – 2010. – №12. – С. 104–113.

7. *Шарипов Ф. В.* Педагогика и психология высшей школы. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

8. *Штейнберг В. Э.* Технологические аспекты поисковых исследований // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – №5(42). – С. 102–105.

9. *Штейнберг В. Э.* От логико-смыслового моделирования – к микронавигации в содержании учебного материала // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – №2(45). – С. 108–117.

10. *Яфизова Р. А.* Активизация образовательного потенциала междисциплинарной интеграции в техническом колледже (на примере дисциплин «Математика» и «Информатика»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2013. – 26 с.

*Ерцкина Елена Борисовна**Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Строительство Хакасского технического института филиала Сибирского федерального университета, erzkina@mail.ru, Абакан***ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* Рассматривается актуальная проблема формирования графической компетенции студента технического вуза как важной составляющей в профессиональной подготовке специалиста. Проведен анализ видов профессиональной деятельности и определены критерии оценки, характеризующие уровень сформированности графической компетенции студентов. Формирование графической компетенции осуществляется через учебный процесс, в активных формах организации занятия, обучение приобретает деятельный характер, акцент делается на преподавании через практику, выстраивается индивидуальная учебная траектория с использованием игрового проектирования, способствующая формированию графической компетенции студентов. В статье сделан вывод о целесообразности внедрения в вузе игрового проектирования, использование которого позволяет студентам получить опыт профессиональной деятельности, побывать в конкретных производственных ситуациях.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, инженерная графика, графическая компетенция, активные методы, игровые технологии, игровое проектирование

*Ertskina Elena Borisovna**Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Construction at Khakass Technical Institute (branch) Siberian Federal University, erzkina@mail.ru, Abakan***THE POSSIBILITY OF GAME TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' GRAPHIC COMPETENCE**

*Abstract.* An actual problem of the graphics competence's development of a student is considered as an important component of his professional training at the technical University. The types of professional activity are analyzed; the evaluation criteria characterizing the level of the development of the students' graphic competence are defined. The development of the students' graphic competence is carried out through the educational process, in the active forms of classes' organization. The training acquires an active character, teaching through practice is focused. Using the game design an individual educational trajectory which contributes to the creation of the students' graphical competence is built. The article concludes the feasibility of implement of the game design in to the process of professional training at the technical University. The use of this approach allows students to get professional experience and to act the specific professional situations.

*Keywords:* competence approach, engineering graphics, graphic competence, active methods, playing technologies, game design.

В настоящее время политика государства направлена на повышение конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. Стране необходима система профессионального образования, которая может гибко реагировать на потребности работодателей различных отраслей в условиях быстрой смены технологий, развития науки и техники. Современный рынок труда требует выпускников, способных практически сразу или после непродолжительного пе-

риода адаптации профессионально и ответственно решать поставленные перед ними задачи, анализировать и воспринимать информацию, работать в коллективе, находить организационно-управленческие решения в различных ситуациях, стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, уметь критически оценивать свои достоинства и недостатки.

В связи с этим произошло изменение приоритетов образовательного процесса – от

когнитивной парадигмы и репродуктивного подхода в обучении к личностно ориентированной модели познавательно-деятельностной направленности, ориентированной на приобретение выпускником ряда общекультурных и профессиональных компетенций, в соответствии с которыми и строится учебный план вуза. Компетенции формируются и развиваются посредством содержания обучения, образовательной среды учреждения и, в основном, образовательными технологиями. В частности, элементы творческой деятельности способствуют подготовке специалиста широкого профиля, поиску решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием конкретных алгоритмов решения задач такого класса [5].

Качественная подготовка специалиста ориентирована на конечную цель – формирование конкретных компетенций – и требует достаточно высокого уровня графического образования инженера, необходимого для профессионального выполнения проектно-конструкторской деятельности и применению своих знаний и умений в изыскательской и производственно-технологической работах.

Инженерная графика – одна из основных дисциплин общеинженерного цикла, включенная в базовую часть математического, естественнонаучного и технического цикла. Она является фундаментальной в подготовке бакалавров и инженеров широкого профиля. Цель изучения дисциплины связана с получением студентами знаний, умений и навыков для овладения профессиональными компетенциями: владения основными законами геометрического формирования, построения и взаимного пересечения моделей плоскости и пространства, необходимыми для выполнения и чтения чертежей зданий, сооружений, конструкции, составления конструкторской документации и деталей. Таким образом, реализация содержания учебной программы «Инженерная графика» непосредственно связана с формированием графической компетенцией студента.

*Рассматривая графическую компетенцию* как интегративное профессионально-личностное качество студента, направленное на владение пространственным мышлением, способность к обобщению,

анализу, восприятию графической информации, адекватное применение знаний, умений, навыков в профессиональной деятельности, свободную ориентацию в среде графических информационных технологий [4], были выделены следующие её компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и проектный. Поскольку содержание компонентов графической компетенции зависит от носителя конкретной специальности, нами был проведен анализ видов профессиональной деятельности: производственно-технологическая, производственно-управленческая; изыскательская, проектно-конструкторская, экспериментально-исследовательская. Конкретизация видов профессиональной деятельности в соответствии с выделенными ранее структурными компонентами компетенции специалиста позволила определить критерии оценки, характеризующие уровень ее сформированности (Таблица 1).

Инженерная графическая подготовка учит оперировать понятиями и пространственными образами, связанными с визуализацией информации, транслировать ее с помощью графических средств. Поэтому методика преподавания графических дисциплин стала предметом особого внимания на различных семинарах, симпозиумах и конференциях, посвященных проблемам высшего профессионального образования [2].

При решении графических задач, направленных на формирование графической компетенции студентов, обладающих интегративными профессионально-личностными качествами, углубление содержания курса «Инженерная графика» позволяет использовать активные методы обучения, направленные на активизацию мышления обучающихся, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, и позволяющие:

- активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучающихся;
- повышать результативность учебного процесса;
- формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы [9].

Таблица 1 – Критерии оценки сформированности графической компетенции студентов

№	Критерии оценки графической компетенции	Показатели, характеризующие уровень сформированности критерия
1	Мотивационно-ценностный	Проявляет устойчивый интерес к профессиональной деятельности, профессиональному самосовершенствованию, демонстрирует положительное отношение к проектированию, осознает смысл графической компетенции.
2	Когнитивный	Владеет основами геометрического моделирования и синтеза сложных технических форм, демонстрирует знания в законах построения чертежей, в алгоритмах решения задач, в основных положениях ЕСКД, знает основные положения и требования конструкторской документации.
3	Деятельностный	Проявляет способность к самостоятельному применению сформированных умений и качеств в различных профессиональных ситуациях.
4	Проектный	Выполняет задания по разработке графических проектов и владеет опытом самооценки по отдельным разделам изучаемых дисциплин, разрабатывает графическую проектную документацию, осуществляет обоснованный выбор проектных решений.

Согласно классификации Н. В. Борисовой, все активные методы обучения подразделяются на имитационные, представляющие собой формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные, или способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях (Таблица 2). Имитационные в свою очередь делятся на игровые и неигровые. К имитационным игровым относятся деловые и ролевые игры, игровое проектирование, а к имитационным неигровым – анализ конкретных ситуаций и решение ситуационных задач.

Практика высшего профессионального образования показала, что занятия в виде игр формируют у студентов новые инженерные знания, интеллектуальные и практические умения, дают опыт профессиональной деятельности, ценностного отношения к профессии. Поэтому одним из самых распространённых активных методов обучения, способствующих формированию графической компетенции студентов, является игровое проектирование, где занятия проходят с конкретными производственными ситуациями, позволяющими объединять знания и умения студентов, превращающимися в конкретные действия.

*Игровое проектирование (ИП)* – один из способов интенсивного обучения. Его цель – процесс создания или совершенство-

вания проектов в режиме командной работы. Существует множество определений игрового проектирования:

- воспроизведение процесса создания или совершенствование моделируемого объекта, учебно-познавательной и исследовательской деятельности, при этом направленное на коллективное проектирование изучаемого объекта [1];

- средство интенсификации процесса обучения, осуществляемое с «функциональных ролевых позиций», воспроизводимых в игровом взаимодействии [8];

- разработка инженерного, конструкторского, технологического и других видов проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы обучаемых. Создание общего для группы проекта требует, с одной стороны, знания каждым технологии процесса проектирования, а с другой – умения вступать в общение и поддерживать межличностные отношения с целью решения профессиональных вопросов [6];

- целенаправленно сконструированная модель какого-либо реального проекта, имитирующая профессиональную деятельность и направленная на приобретение практических навыков в решении различных производственных ситуаций [10].

Можно отметить, что игровое проектирование является средством формирования

Таблица 2 – Классификация активных методов обучения (по Н.В. Борисовой)

методы	Вид	Назначение в учебном процессе
Имитационные технологии	разыгрывание ролей	– возможность отразить в учебном процессе различные виды контекста; – формировать опыт в условиях квазипрофессиональной деятельности; – развивать аналитическое мышление слушателей, позволяет выбирать критерии нахождения оптимального решения; – развивать поведенческие умения как социального, так и профессионального характера.
	имитационный тренинг	
	игровое проектирование	
	деловая игра	
	разновидность конкретных ситуаций	
Неимитационные технологии	дискуссии (с «мозговым штурмом» и без него)	– создают возможности передавать определенную информацию обучаемому, – создают предпосылки для развития как общих, так и профессиональных умений и навыков; – активизация достигается за счет отбора проблемного содержания обучения, использования организованной процедуры ведения занятий, применения технических средств организационной процедуры ведения занятия, а также технических средств и обеспечения диалогических взаимодействий преподавателя и слушателей.

у студентов умений анализировать практические ситуации, оно позволяет принимать конкретные решения, развивать творческое мышление, оценивать ситуацию, находить и выбирать наиболее эффективные и оптимальные варианты решения.

Особенностью методики игры является стимулирование студентов на успех, подчеркивание их достижений, формирование устойчивой позитивной мотивации, наращивание познавательной активности; реализация развивающего обучения, включающая процедуру индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.

Игровое проектирование – это интерактивный метод, где все проекты разрабатываются в рамках группового игрового взаимодействия. Студенты получают задание на разработку проекта в виде исходной информации, представленной текстом, схемой на проектируемое здание и таблицами со справочным материалом. Группа обязана найти эффективное решение и разработать проект внедрения, описать и обосновать его с научной и организационно-управленческой сторон.

При разработке проекта студент берет на себя ответственность за принятие оптимальных решений в специально созданных производственных ситуациях, выполняя различные должностные профессиональные обязанности. Основой проекта выступает

проблема, разрешение которой в условиях лично ориентированной педагогической деятельности актуализирует у студентов полученные знания, студенты приобретают личный опыт их практического применения. Это способствует более глубокому усвоению знаний, развитию познавательных навыков, формированию умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитию аналитического мышления и развитию организаторских и коммуникативных умений [7].

В рамках исследования был проведен эксперимент, задачей которого являлась проверка эффективности игрового проектирования в формировании графической компетенции студентов. Для этого были выбраны две группы 1 курса, обучающиеся по направлению «Строительство». В одной группе занятия проводились в обычной форме, а в другой была предложена игра. Тема задания в той и другой группах была одинаковой. В 1 группе задания выполнялись индивидуально каждым студентам, во 2 группе весь коллектив был поделен на 5 подгрупп.

Для оценки проекта были выделены три уровня сформированности графической компетенции студентов: *интуитивный, профессиональный, креативный*. Уровень сформированности графической компетенции рассматривался нами как степень интегративной сформированности всех компонен-



Таблица 3 – Результаты опытно-экспериментальной работы

№ п/п	Уровни	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
1	Интуитивный уровень	47	37
2	Профессиональный уровень	36	41
3	Креативный уровень	17	22

тов графической компетенции.

*Интуитивный уровень* сформированности графической компетенции студентов через игровое проектирование сформирован в том случае, если у студента отсутствует целостная картина профессиональной деятельности, уровень профессиональных знаний минимальный. Студент способен и готов самостоятельно выполнять профессиональные задачи только по алгоритму. Возникают сложности при применении полученных знаний на практике. Личностные и профессионально-важные качества разрознены. Отсутствует потребность в саморазвитии.

*Профессиональный уровень* сформированности графической компетенции студентов через игровое проектирование сформирован в том случае, если актуализирована потребность в получении профессиональных знаний, но не выработана установка на профессиональную деятельность. Недостаточно знаний для применения их на практике. Владеет традиционными технологиями, умеет применять полученные знания при решении профессиональных задач.

*Креативный уровень* сформированности графической компетенции студентов через игровое проектирование сформирован в том случае, если актуализирована потребность в получении профессиональных знаний, студент имеет полное представление о будущей специальности, понимает её сущность и значимость. Актуализирована потребность в личностном и профессиональном самосовершенствовании. Владеет основами графического моделирования, умеет применять полученные знания при решении производственных профессиональных ситуаций, коммуникабелен в групповой работе. Анализирует результаты своей деятельности.

Таким образом, по результатам опытно-экспериментальной работы (табл. 3) можно сделать вывод, что такой подход меняет систему отношений в учебном процессе «пре-

подаватель-студент», «студент-учебный материал», «студент-другие студенты». Форма занятия в виде игры организует познавательную и поисковую деятельность. Определяют функционально-ролевой интерес участников; алгоритм разработки проекта, предложенный студентами, и механизм экспертной оценки.

Игровые технологии, связанные с профессиональной деятельностью, при изучении инженерной графики способствуют выполнению государственного стандарта по подготовке высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда. Решаются задачи высшей школы по формированию личности будущих специалистов, владеющих пространственным мышлением, способных к обобщению, анализу, восприятию графической информации, способных адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям труда, умению работать в коллективе и принимать перспективные и ответственные решения в инженерно-производственных и жизненных ситуациях, формированию графической компетенции будущих инженеров.

#### Библиографический список

1. *Альтшуллер Г.* Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г. Альтшуллер. – 2-е изд. – М.: Альпина бизнес Букс, 2008. – 400 с.
2. *Гилязова Р.* Интегративный подход в преподавании графических дисциплин // Высшее образование в России. – 2013. – № 1 – С. 99–104.
3. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. [Электронный ресурс]. – Российское образование. Федеральный портал. Режим доступа: URL: <http://www.ed.ru>. (дата обращения: 25.05 2014)
4. *Ерцкина Е. Б.* Формирование графической компетентности студентов средствами графического моделирования // В мире научных открытий. Красноярск: НИЦ (проблемы науки и образования) – 2013. – № 3.4(39) – С. 161–176.
5. *Кудрявцев Ю. М., Макарова О. Ю.* Ос-

новые принципы и закономерности функционирования и развития воспитательной системы высшего учебного заведения // Вестник Казанского технологического университета: – 2012. – Т. 15. – № 8. – С. 56–63.

6. *Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудачина Н. А.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (Часть 2). [Электронный ресурс]. URL: <http://www2.asu.ru/cppkr/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava> (дата обращения: 5.02.2014).

7. *Осипова С. И.* Характеристика личности, способной к командной работе // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 5. – С. 96–101.

8. *Посысаева О.* Технологии игрового проектирования как средство интенсификации процесса обучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.profistart.ru/ps/blog/6807.html> (дата обращения 9.02.2014).

9. *Рыжова Г. А.* Развивающие возможности использования активных методов обучения в военном вузе / Теория и практика общественного развития – 2013. – № 2 – С. 122–125.

10. *Трайнев В. А.* Методы игрового обучения и интенсивные учебные процессы: теория, методология, практика: монография. – М.: Прометей, 2003. – 336 с.

**Королева Ларианна Юрьевна**

*Аспирант кафедры моды и технологии Казанского национального исследовательского технологического университета, lariana87@gmail.com, Казань*

**Хайруллина Эльмира Робертовна**

*Доктор педагогических наук, профессор Казанского национального исследовательского технологического университета, elm.khair@list.ru, Казань*

## **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА**

*Аннотация.* На сегодняшний день в условиях постоянно ускоряющегося темпа жизни и усложняющихся профессиональных задач специалистов во всех сферах деятельности востребована креативная личность, способная к гибкому и адекватному решению проблем, активному восприятию окружающей действительности, самостоятельному поиску решения задач, саморазвитию, самообразованию и адаптации к новым условиям. В статье рассматривается процесс развития креативности студентов-дизайнеров; представлен анализ исследований других авторов по данной проблеме; выявлены педагогические условия развития креативности, соблюдение которых поможет личностному и профессиональному становлению будущих дизайнеров, сможет задать темп для дальнейшего непрерывного творческого самосовершенствования специалиста.

*Ключевые слова:* креативность, педагогические условия развития креативности, развитие креативности студентов-дизайнеров, профессиональная подготовка дизайнеров

**Koroleva Larianna Yurevna**

*Post-graduate Student of the Department of Fashion and Technology of Kazan National Research Technological University, lariana87@gmail.com, Kazan*

**Khairullina Elmira Robertovna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, of the Kazan National Research Technological University, elm.khair@list.ru, Kazan*

## **THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE DESIGNER**

*Abstract:* This article discusses the development of creativity design students; presents an analysis of other authors on this issue; identified pedagogical conditions of development of creativity, which observance will help personal and professional formation of future designers are revealed, will be able to set speed for further continuous creative self-improvement of the expert.

*Keywords:* creativity, pedagogical conditions of development of creativity, development of creativity of students designers, vocational training of designers

Ведущей задачей российского высшего образования является подготовка специалистов с высоко развитыми личностными качествами и творческой активностью. Темп современной жизни постоянно ускоряется, профессиональные задачи специалистов усложняются, т.к. непрерывно развивается наука и производство. Это требует от человека продуктивно и творчески подходить к любым изменениям [3]. Это положение еще более актуально по отношению к дизайне-

рам, чья профессиональная компетентность включает в себя как готовность работать по имеющимся образцам и утвержденным производственным схемам в точном соответствии с ГОСТами, так и одновременную направленность на создание нестандартного, оригинального продукта. Профессионально востребованным становится тот дизайнер, который действует креативно в ситуации невозможности выбора, т.е. создает оригинальный дизайн на имеющемся обо-

рудовании, с применением имеющихся материалов и средств, при этом демонстрирует высокий эстетический вкус, тонкое чувство меры, глубокую оригинальность замысла [6]. Кроме того, дизайнер должен иметь четкое представление о том, чего ждет от него потребитель, следовать тенденциям времени и места, научно-техническому прогрессу, реагировать на социально-экономические изменения и, самое важное в этой ситуации, уметь опережать время и создавать продукт, востребованный в будущем. Очевидно, что нестандартное, творческое мышление является неотъемлемым качеством будущего дизайнера и на этапе приобретения знаний, и на этапе их дальнейшего профессионального использования.

Современная педагогика проявляет повышенное внимание к творческому потенциалу человека и нацелена на создание образовательной среды, в которой возможно его саморазвитие. Тем не менее остается острая потребность в развитии креативности будущих специалистов и их способности творчески и наиболее эффективно применить профессиональные знания и умения. Исследователи дают различные трактовки понятию креативности. Так, Дж. Гилфорд выделяет два типа мышления человека: конвергентный – способность найти единственное верное решение проблемы на основе множества усилий, и дивергентный тип мышления – способность порождать множество разнообразных и оригинальных идей в условиях деятельности. Последний тип мышления исследователь считает основой креативности как общей творческой способности [5].

Дж. Гилфорд указывает на доминирование в креативном мышлении следующих особенностей: стремление найти собственное оригинальное и необычное решение, стремление к интеллектуальной новизне; способность видеть объект под новым углом зрения и обнаружить возможность нового использования данного объекта (семантическая гибкость); способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые скрытые стороны (адаптивная гибкость); способность к формированию разнообразных новых идей, даже в ситуации, где нет к этому предпосылок [Там же].

Ю. Р. Варлакова определяет креативность дизайнеров как «способность личности к

творчеству, которая, основываясь на знаниях, умениях и творческом потенциале, характеризуется беглостью, оригинальностью и уникальностью мышления, проявляющимися в умении предлагать большое количество решений поставленной задачи, отклоняться от традиционных схем, и продуцированием отдаленных ассоциаций и необычных ответов» [1, с. 73 – 74].

В модели Ф. Вильямса рассматривается две группы креативных факторов.

1. Когнитивно-интеллектуальные творческие факторы:

- беглость мышления – генерирование большого количества уместных идей;

- гибкость мышления – разнообразие типов идей, способность переходить от одной категории к другой, направлять мысль по обходным путям;

- оригинальность мышления – оригинальные нестандартные идеи, отступление от очевидного и общепринятого;

- разработанность мышления – способность к облагораживанию идеи, с целью сделать её более интересной и глубокой, расширение идеи.

2. Личностно-индивидуальные творческие факторы:

- способность пойти на риск – конструктивное восприятие критики, предполагать возможные неудачи, способность строить предположения, действовать в неконструктивных условиях, защищать собственные идеи;

- сложность (комплексность) – поиск многих альтернатив, способность приводить в порядок неупорядоченное, разбираться в сложных проблемах, сомневаться в единственно верном решении;

- любознательность – проявление интереса к загадкам, головоломкам, игра идеями, размышление над скрытым смыслом явлений, следовать предчувствию;

- воображение – визуализация и построение мысленных образов, способность вообразить несуществующее, доверять интуиции, выходить за грани реального мира [2].

В. Ю. Сапугольцев рассматривает креативность как отдельный компонент профессиональной компетентности специалиста-дизайнера, указывая на то, что способность к творчеству – это обязательная сущностная характеристика деятельности дизайнера [7]. Исследователь утверждает, что креативность

зависит от целого комплекса психологических характеристик личности и включает в качестве критериев беглость, оригинальность, гибкость, восприимчивость, метафоричность. Развитие креативности определяется образом жизни и деятельности и изменяется с изменением жизнедеятельности. Креативность, как вид способностей имеет индивидуально-личностные и социальные предпосылки. Среди социальных предпосылок В. Ю. Сапугольцев определяет общую культуру и эрудированность студента, ценностные отношения, в природе которых лежит социальный опыт или образ жизни и действия факторов социальной среды. Среди индивидуально-личностных предпосылок исследователь выделяет задатки, порог реагирования, познавательные потребности. То есть те задатки, которые необходимы для развития способностей человека и которые априори присутствуют как некая природная генетическая заданность [Там же].

М. Волах и К. Коган указывают на взаимосвязь интеллекта и креативности. Исследователи выявили четыре группы учащихся с разными уровнями развития интеллекта и креативности, отличающиеся способами адаптации к внешним условиям и решения жизненных проблем [8].

1. Учащиеся, обладающие высоким уровнем интеллекта и высокой креативностью, уверены в своих способностях, имеют адекватный уровень самооценки, характеризуются внутренней свободой и вместе с тем высоким самоконтролем, обладают большой инициативой, успешно приспосабливаются к требованиям своего социального окружения, сохраняя личную независимость суждений и действий.

2. У учащихся с высоким уровнем интеллекта и низким уровнем креативности доминирует соревновательная мотивация. Они крайне тяжело воспринимают неудачу, избегают риска, не любят высказывать публично свои мысли, сдержанны, скрытны и дистанцируются от своих сверстников.

3. Учащиеся, обладающие низким уровнем интеллекта, но высоким уровнем креативности с трудом приспосабливаются к требованиям учебного учреждения, часто имеют увлечения «на стороне», где они в свободной обстановке могут проявить свой творческий потенциал.

4. Учащиеся с низким уровнем и интеллекта и творческих способностей внешне хорошо адаптируются, держатся в «средняках» и довольны своим положением, общительны.

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что наиболее успешны люди, обладающие не только высоким уровнем интеллекта, но и развитой креативностью. Простого приобретения знаний умений и навыков сегодня недостаточно, чтобы стать хорошим специалистом. Необходимо развивать такие стороны личности, которые в наибольшей степени соответствуют индивидуальным задаткам, творческому потенциалу. Целью высшего образования должна стать подготовка конкурентоспособного, компетентного, способного не только применять полученные знания, умения и навыки, но и принимать оригинальные и нестандартные решения, когда это потребуется. Необходимо понимать, что при подготовке дизайнеров к профессиональной деятельности, освоение стандартных технологических приемов и способов работы не должно доминировать, приоритетным должно стать творческое становление специалиста. Массовый характер образовательного процесса в современной высшей профессиональной школе также не способствует раскрытию индивидуальности, реализации креативности как важнейшей характеристики профессионального компетентности современного специалиста. Профессиональная деятельность дизайнера обладает высоким творческим своеобразием, что требует индивидуального подхода к подготовке каждого отдельного специалиста. Содержанием и конечной целью педагогической деятельности должна стать личностно ориентированная педагогика. Источники также указывают на то, что для эффективного развития креативности будущего дизайнера костюма необходимо сопровождение реализуемых педагогических технологий, ориентированное не на отдельные качества личности, а на всю ее целостность [7].

Современные теории обучения основаны на философии конструктивизма, где считается бесполезным механическое заучивание отдельных фактов. Они быстро стираются из памяти, поскольку не имеют смысла для обучающегося. В субъективно новой ситуации приобретенное таким образом знание ста-



новится бесполезным, поскольку его нельзя деконструировать или обобщить, если это становится необходимым. Современное обучение есть процесс конструирования знаний. Согласно конструктивистской теории обучения, студенты лучше обучаются посредством встраивания нового знания в уже освоенные знания и умения. Таким образом, знания здесь – структурированные элементы общей картины, а не разрозненные фрагменты. В рамках конструктивистского подхода учащиеся активно конструируют собственный процесс присвоения знаний, самостоятельно планируют и осваивают способы деятельности [4]. Все это требует творческой активности от студентов, проявления неординарности, гибкости и беглости мышления. Таким образом, креативность способствует наиболее эффективному обучению учащегося, в тоже время насыщенная творчеством образовательная деятельность способствует развитию креативности, творческой самореализации студента. Эти два процесса, на сегодняшний день должны стать взаимосвязанными, взаимодополняющими и взаиморазвивающимися.

Креативность проявляется исключительно в деятельности и развивается в ней. Данные Ю. Р. Варлаковой подтверждают идею развития творческого мышления посредством активной деятельности и наглядно указывают на необходимость создания определенных педагогических условий для развития креативности студентов [1]. На это также указывает В. Ю. Сапугольцев, определив принципы развития креативного мышления у студентов:

- принцип личного целеполагания указывает на то, что развитие креативности каждого студента происходит на основе и с учетом его личных целей;

- принцип свободы выбора индивидуальной творческой траектории указывает на то, что студент имеет право на самостоятельный выбор компонентов творческой деятельности (целей, задач, средств, темпа, форм, системы контроля и оценки результатов);

- принцип интегративных основ содержания образования и творческой деятельности;

- принцип первичности творческой деятельности студента, личностное развитие учащегося должно опережать изучение об-

разовательных стандартов;

- принцип продуктивности творческой деятельности реализуется через включение студентов в разнообразную по содержанию и характеру, постоянно усложняющуюся деятельность.

- принцип ситуативности творчества;

- принцип обязательной рефлексии указывает на то, что творческий процесс сопровождается его рефлексивным осознанием;

- принцип последовательности основан на выделении последовательных этапов в процессе формирования креативности будущего дизайнера;

- принцип коллективности основан на использовании коллективных, групповых форм работы в качестве ведущих методов организации учебного процесса;

- принцип профессионализации основан на последовательном моделировании в образовательном процессе целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалиста-дизайнера [7].

Проведенное исследование указывает на высокое значение креативности как компонента профессиональной компетентности дизайнера. Креативный специалист обладает важнейшими для успешного осуществления профессиональной деятельности личностными качествами: адекватной самооценкой; уверенностью в себе; гибкостью и беглостью мышления; развитым воображением; умением пойти на риск; способностью продуктивно и быстро применять приобретенные знания, умения и навыки; выдавать множество разнообразных оригинальных уместных идей; отклоняться от традиционных схем; критично оценивать свою деятельность. Анализ показал, что простого приобретения знаний, умений и навыков сегодня недостаточно, чтобы стать востребованным дизайнером. Необходимо создать определенные педагогические условия для эффективного развития креативности студентов, а именно:

- учет личностных особенностей каждого студента в построении индивидуального темпа и пути развития креативности, сопровождение педагогом реализации данной программы;

- организация педагогом активной творческой и профессиональной деятельности, совместное включение в эту деятельность

педагога и студента, организация коллективных форм творческой работы;

– помощь в формировании у студентов личностного отношения к предстоящей деятельности;

– создание педагогом проблемных ситуаций, мотивирующих студента на самостоятельный поиск и выбор средств их решения; поощрение педагогом неординарных, «выходящих за рамки» обыденных способов решения проблемы;

– участие студента в оценке собственных образовательных результатов для формирования адекватной самооценки;

– создание креативной среды вуза.

Реализация выявленных педагогических условий развития креативности будущих дизайнеров поможет их личностному и профессиональному становлению, сможет задать темп для дальнейшего непрерывного творческого самосовершенствования специалиста, что благотворно скажется на развитии общества в целом.

#### Библиографический список

1. *Варлакова Ю. Р.* Теория и методика развития креативности будущих дизайнеров-педагогов // Вестник Томского государственного педагогиче-

ского университета. – 2011. – № 4. – С. 73–75.

2. *Гетманская Е. В.* Личность: креативные характеристики // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 1. – С. 25–33.

3. *Королева Л. Ю., Хайруллина Э. Р.* Подготовка студентов-дизайнеров к профессиональной деятельности в рамках компетентного подхода // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т.16. – № 19. – С. 391–394.

4. *Королева Л. Ю., Хайруллина Э. Р.* Формирующая оценка образовательных результатов студентов направления «Дизайн» // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т.16. – № 20. – С. 373–376.

5. Модель структуры интеллекта по Дж. Гилфорду [Электронный ресурс]. URL: <http://psyoffice.ru/6-1008-model-strukt..> (дата обращения : 09.04. 2014)

6. *Сапугольцев В. Ю.* Креативная среда вуза как условие развития креативности будущего дизайнера // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 226–232.

7. *Сапугольцев В. Ю.* Развитие креативности будущих дизайнеров костюма: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2011. – 22 с.

8. *Шмелев А. Г.* Основы психодиагностики: учеб. пособие для студентов педвузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.

**Исхаков Ринад Хакимулович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и теологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, iskhak@list.ru, Екатеринбург*

**Дружинина Елена Николаевна**

*Доцент кафедры теории и практики управления организацией Института кадрового развития и менеджмента, начальник Управления социальной работы Уральского государственного педагогического университета, usr.uspu@mail.ru, Екатеринбург*

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РЫНКУ ТРУДА

*Аннотация.* Статья посвящена роли и значению профессиональной адаптации студентов в условиях вуза как фактора успешного трудоустройства выпускника на рынке труда, включающий этапы обучения в образовательном учреждении и трудоустройство. В статье рассмотрен понятийно-терминологический аппарат проблемы; обозначены целевые подходы в реализации социально-педагогических условий по профессиональной адаптации выпускников в условиях вуза; определена организационно-содержательная форма по успешной профессиональной адаптации; раскрыта роль профессионально-мобильной практики, как основной организационно-содержательной форме по адаптации; определена значимость по адаптации студентов Центра вуза по содействию трудоустройства выпускников-педагогов.

*Ключевые слова.* Адаптация, выпускник, мобильность, профессиональная готовность, профессиональная адаптация, профессионально-мобильная практика, социально-педагогические условия.

**Iskhakov Rinad Hakimullovich**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Theory of the Russian State Professional Pedagogical University, iskhak@list.ru, Ekaterinburg*

**Druzhinina Elena Nikolaevna**

*Postgraduate student of the Ural State Pedagogical University, usr.uspu@mail.ru, Ekaterinburg*

## SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES TO THE LABOUR MARKET

*Abstract.* The article is devoted to the role and importance of professional adaptation of students in conditions of higher education as a factor of successful employment of graduates on the labour market. In this article, sufficiently describes the conceptual and terminological apparatus on this issue. Target approaches in the implementation of socio-pedagogical conditions of the efficient adaptation of graduates in the conditions of the University. Defined organizational and substantive form for successful professional adaptation, namely professional-mobile practice. Presents socio-pedagogical role in this activity the Center of promoting employment in the Governance structure of social work.

*Keywords.* Adaptation, graduate, mobility, professional readiness, professional adaptation, vocational mobile practice, socio-pedagogical conditions.

Развитие российской экономики сегодня в значительной мере зависит от уровня подготовки профессиональных кадров, в частности, от умения выпускников высших учебных заведений адаптироваться, от их мобильности и готовности к профессиональной деятельности.

Исходя из оценки имеющейся ситуации

на рынке труда, необходимо констатировать, что определенная часть выпускников испытывает трудности с поиском работы и сроками начала трудовой деятельности. Современных студентов-выпускников характеризует недостаточная информированность о рынке труда, неспособность планировать собственные действия по поиску

работы, не в полном объеме знание правил и владение приемами эффективного коммуникационного взаимодействия. Все эти условия выступают гарантиями успешного трудового старта выпускников. В широком смысле проблемы с трудоустройством связаны с несоответствием структуры потребностей рынка труда в рабочей силе профессионально-квалификационному составу выпускников учебных заведений, который отражает не достаточный уровень готовности, адаптивности и мобильности к активным действиям по поиску своего работодателя. Выпускник банально не готов к конкурентной борьбе ни на рынке рабочей силы, ни на рынке рабочих мест.

Главным «игроком» на рынке труда, конечно, является работодатель, предъявляющий собственные требования к выпускникам. Современный работодатель в меньшей степени интересуется дипломами потенциальных работников, а в большей степени – их умениями и компетенциями, владение которыми будет обеспечивать их успешное становление в профессиональной среде.

Если вуз озабочен профессиональной судьбой своих выпускников, то он должен так же быть озабочен созданием социально-педагогических условий по профессиональной адаптации студентов к российскому рынку труда.

При решении этой задачи возникает ряд понятийных проблем: что такое профессиональная адаптация, в чем сущность профессиональной готовности, что является организационно-содержательной основой по созданию социально-педагогических условий по адаптации выпускников к профессиональной деятельности?

Профессиональная адаптация будущих выпускников вузов имеет свою структуру, форму, содержание, механизмы, движущие силы, траекторию, тенденции и закономерности развития. Ряд исследователей связывает понятие профессиональной адаптации с овладением знаниями, умениями, навыками, нормами и функциями профессиональной деятельности. Так, С. Г. Вершловский отмечает, что в процессе профессиональной адаптации происходит интеграция профессиональных знаний, умений и навыков в профессиональную деятельность [7]. С точки зрения О. А. Шияна профессиональ-

ная адаптация представляет собой «процесс интеграции в профессию, овладения мастерством, приложения профессиональных знаний, умений и навыков к конкретным ситуациям» [8]. Профессиональная адаптация имеет свой психологический аспект, который, как отмечает Н. А. Ершова, является внутренней стороной профессиональной адаптации и проявляется в «развитии устойчивого положительного отношения к избранной профессии, в появлении субъективного чувства удовлетворенности данным видом деятельности» [3].

Изучение вышеназванных и других научных источников показывает, что профессиональная адаптация носит многофункциональный характер:

- является необходимым условием и, одновременно, средством оптимизации взаимодействия человека с профессиональной деятельностью и профессиональной средой;

- способствует развитию человека и является составной частью профессионального развития личности.

- является необходимой при овладении человеком любой профессиональной деятельностью.

С целью формирования социально-педагогических условий по адаптации студентов к рынку труда необходимо реализовывать следующие направления:

- изучение регионального рынка труда, определение потребности в кадрах;

- постоянное изучение профессионально-образовательных потребностей студенческой молодежи, мотивов и стимулов выбора сферы будущей трудовой деятельности;

- изучение запросов работодателей и их требований к выпускникам;

- периодическое информирование студентов о положении в сфере занятости и на рынке труда, спросе и предложении рабочей силы;

- налаживание социального партнерства между организациями, предприятиями и университетом.

Успешная реализация этих направлений возможно при решении вузом следующих основных задач:

1. Выработка единых концептуальных подходов и создание на их основе единой системы содействия трудоустройству выпускников в университете.

2. Определение основных стратегических

целей, направлений деятельности и задач по трудоустройству выпускников на учебный год.

3. Выработка критериев и показателей оценки качества процесса по организации трудоустройства выпускников.

4. Разработка предложений и рекомендаций по совершенствованию процесса трудоустройства выпускников, методической и нормативной документации.

5. Координация работы структурных подразделений и общественных объединений университета по организации трудоустройства выпускников.

6. Изучение, обобщение и популяризация опыта других вузов и подразделений университета по организации трудоустройства выпускников.

7. Анализ социально-психологических проблем студенчества, связанных с процессом трудоустройства, определение путей их решения.

8. Организация и поддержание взаимодействия выпускников и работодателей с вузом.

Результатом эффективности деятельности вуза по социально-педагогической адаптации студента-выпускника является его готовность к профессиональной деятельности и конкретно к российскому рынку труда.

Формирование готовности студентов к занятости на рынке труда Г. Н. Жуков рассматривает: *«как целостный педагогический процесс, результатом которого является сформированность такого интегрированного качества личности, как «готовность осуществлять занятость на рынке труда»* (курсив наш Р.И. и Е.Д.). В связи с этим он констатирует, что формирование готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов становится особенно актуальным в социально-педагогическом аспекте: *«... Дело в том, что готовность как интегративное качество личности будущего специалиста характеризует активно-действенное субъективное состояние личности и мобилизует ее силы для выполнения поставленной задачи»* (курсив наш Р.И. и Е.Д.).

Данная готовность обусловлена и внешними и внутренними факторами.

Внешние факторы – требования работодателя к профессиональным компетенциям. Социальные и экономические требования

рынка труда, особенности производственной адаптации (на рабочем месте) и др.

Внутренние факторы – это требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), требования к педагогическим работникам, особенности используемых технологий обучения и воспитания, психофизиологические требования к студенту, состояние учебно-материальной базы, мотивация и профессиональная направленность процесса обучения, а именно что отражает в полной мере социально-педагогические условия по адаптации студентов в условиях вуза [4].

На основе выше изложенного, можно сформулировать определенное умозаключение, что адаптивный процесс в условиях вуза – это противоречивый социально-педагогический процесс, включающий этапы обучения в образовательном учреждении и трудоустройство, процесс взаимодействия множества внутренних и внешних факторов, действующих по влиянием рынка труда, который осуществляет отбор более конкурентных выпускников.

Доминирующей организационно-содержательной формой по адаптации является практика. На сегодняшний день возникла необходимость реструктуризации организации и проведения практики, а именно в контексте профессионально-мобильной практики.

Необходимость в реорганизации вызвана объективной реальностью – необходимостью эффективной и мобильной профессиональной деятельности специалистов любой профессиональной сферы в связи с динамично изменяющимся рынком труда в России.

Данная озабоченность отражена в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, принятой в 2000 году и рассчитанная на период до 2025 года, в которой сформулирована необходимость по ориентированию российской системы профессионального образования на: *« – подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий»* (курсив наш Р. И. и Е. Д.) [6].

Это привело к противоречию: темпы развития сферы профессиональной деятельности специалистов существенно выше,



чем темпы развития профессиональной подготовки специалистов, поэтому система профессиональной подготовки кадров не успевает быстро реагировать на вновь появляющиеся процессы и явления на рынке труда.

Системо и структурообразующими понятиями профессионально-мобильной практики выступают – мобильность, социальная мобильность, профессиональная мобильность. На основе изучения работ Н. А. Ершовой, Г. Н. Жукова, Б. М. Игошева и др. нами приняты следующие определения выделенных понятий.

*Мобильность* – готовность человека к перемещениям в социальном пространстве, легко адаптироваться к изменяющимся условиям и гибко взаимодействовать с самыми разными культурными и социальными системами и субъектами.

*Социальная мобильность* – изменение индивидом или группой места, занимаемого в социальной структуре, перемещение из одного социального слоя (класса, группы) в другой (вертикальная мобильность) или в пределах одного и того же социального слоя (горизонтальная мобильность).

*Профессиональная мобильность* – интегральное динамическое качество личности, обуславливающее успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, готовность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе.

Признак интегральности проявляется в наличии и сформированности личностных внутренних интенций:

– *открытость*, выражающаяся в склонности ко всему новому, неизвестному, непривычному, неожиданному, способность отказываться от стереотипов и шаблонов в восприятии действительности и в деятельности;

– *активность*, обеспечивающая постоянную готовность к деятельности, внешнему проявлению намерений, освоению новых форм и видов деятельности и преобразованию внешней (профессиональной и социальной) среды и т.д.; это качество личности выражается в готовности участвовать и участия в различных общественных меро-

приятиях, проектах разной содержательной направленности; в деятельном интересе к разным сферам социальной и профессиональной активности и др.;

– *адаптивность* как способность эффективно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной и социальной деятельности; при этом высокая адаптивность к различным общественным ситуациям, изменениям в профессиональной сфере, функционально различным видам деятельности должна строиться на прочном фундаменте общечеловеческих ценностей и нравственно-культурных констант;

– *коммуникативность* как способность устанавливать необходимые связи и контакты с любыми субъектами совместной деятельности;

– *креативность*, обеспечивающая творческое, созидательное отношение к внешней среде и организации собственной деятельности, готовность к их целенаправленному и целесообразному преобразованию [5].

В результате под профессионально-мобильной практикой принято следующее определение. **Профессионально-мобильная практика** – это практико-ориентированный вид учебной деятельности по профессиональному становлению студентов в производственных условиях с целью формирования профессионально-личностных качеств будущего специалиста.

В результате многолетнего опыта проведения профессионально-мобильной практики в ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» и ФГОУ ВПО Уральский государственный педагогический университет» нами выделены условия динамичной организации и проведении подобной практики, когда студенты мобильны:

а) организационно:

– активно адаптируются во время практики в условиях учреждениях различных ведомственных учреждений;

– активно коммуникативны при создании социально-педагогической целесообразной системы взаимодействий и взаимоотношений с руководителями, сотрудниками и клиентами разных возрастных и социальных категорий в условиях учреждений различных ведомственных учреждений;

б) содержательно:

– открыты различным альтернативным социально-педагогическим технологиям по решению проблем у людей разных возрастных и социальных категорий;

– активно включаются в решении социально-педагогических проблем в условиях учреждения;

– креативны при выполнении рабочих учебно-профессиональных заданий по практике.

Особая роль в организации профессионально-мобильной практики и трудоустройстве выпускников вуза отводится Центру содействия трудоустройству выпускников. Специалистами Центра содействия трудоустройству, работниками институтов и факультетов осуществляется сбор и обобщение информации для определения рынка труда, где предстоит работать выпускникам.

Соглашения и договоры, заключенные с вузами, налаженная система взаимодействия с информационно-методическими центрами управлений образования, службами по управлению персоналом организаций, центрами занятости населения города и области позволяет получать информацию о перспективах развития как образовательной сферы города и области, так и в целом рынка труда и о потребностях в специалистах.

#### Библиографический список

1. *Галагузова М. А.* Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : моногр. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 224 с.

2. *Галагузова М. А.* Адаптация бакалавров к социально-педагогической деятельности // Профессиональное образование. Столица. – 2014. – № 1. – С.35–37.

3. *Ершова Н. А.* Творческая активность педагогической деятельности молодых учителей как фактор профессиональной адаптации : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 204 с.

4. *Жуков Г. Н.* Готовность будущих специалистов к занятости на рынке труда как фактор их социально-профессиональной мобильности // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сб. матер. Междун. конф. – Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф.– пед. ун-та, 2014. – С. 235–241.

5. *Игошев Б. М.* Организационно-педагогическая система подготовки профессионально-мобильных специалистов в педагогическом университете: монография – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 / М.: Правительство Российской Федерации, 2000. [Электронный ресурс].URL: <http://elementy.ru/library9/doctrina.htm> (дата обращения: 09.04. 2014)

7. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб.: СПб ГУПМ, 1994. – 132 с.

8. *Шиян О. А.* Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 104–108.

9. *Holmes B.* Education Development Trends / V.Holmes // International Yearbook of Education. Paris : UNESCO, 1983. – 45 с.

10. *Simon S. B., Kirshenbaum H. N.* Values and Future Education Movement. Learning for Tomorrow / S.B.Simon, H.N.Kirshenbaum. – N.Y., 1974. – 345.

*Дружинина Наталия Васильевна*

*Старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, dnvtimdo@yandex.ru, Новосибирск*

## **МНОГОУРОВНЕВАЯ СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Стремительные темпы развития образования, необходимость в непрерывном повышении квалификации требуют новых форм и методов работы в организациях дополнительного профессионального образования. Одним из направлений является электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий. В данной статье представлен вариант модели организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий в организации дополнительного профессионального образования. Модель разработана на основе анализа научно-методической литературы, изучения действующих моделей обучения в организациях дополнительного профессионального образования и направлена на реализацию профессиональных стандартов.

*Ключевые слова:* многоуровневая модель обучения, уровень квалификации, повышение квалификации, профессиональный стандарт, дополнительное профессиональное образование, дистанционные образовательные технологии.

*Druzhinina Natalia Vasilievna*

*Senior Lecturer of the Department of Theory and Preschool Education of Novosibirsk Institute of Professional Development and Retraining of Workers of Education, dnvtimdo@yandex.ru, Novosibirsk*

## **MULTILEVEL STRUCTURAL MODEL OF TRAINING USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

*Abstract.* The rapid pace of development of education, the need for continuous professional development require new forms and methods of work in organizations of additional vocational training. One of the areas of e-learning is using distance learning technologies. The paper presents a variant of the model provide training using distance learning technologies in the organization of additional vocational training. The model is developed on the basis of analysis of scientific and methodological literature examining existing models of learning organizations in additional professional education and aimed at the implementation of professional standards.

*Keywords:* multi-level model of training, skill level, training, professional standards, continuing professional education, distance education technologies.

Развитие информационных и коммуникационных технологий способствовало появлению обучения с применением дистанционных образовательных технологий, которые в состоянии обеспечить непрерывность образования. Первым этапом реализации обучения с применением дистанционных образовательных технологий является выбор модели обучения.

В научной, учебной и методической литературе авторами Е. С. Полат [1],

И. В. Сергиенко [3], С. Г. Тютюгиной [8] и др., представлен ряд моделей обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Данные модели предполагают изучение единого электронного учебника, обязательное выполнение заданий и прохождение контрольных мероприятий. Применение подобных моделей оправданно при обучении людей с единым базовым уровнем образования и применяется, как правило, при организации обучения с при-

менением дистанционных образовательных технологий в школьном, среднем профессиональном и высшем образовании.

Слушателями дополнительного профессионального образования являются педагогические работники, имеющие разный уровень базового образования, различный уровень квалификации и профессионального опыта. Исходя из этого возникает необходимость в создании модели реализации обучения с применением дистанционных образовательных технологий, ориентированной на разные базовые уровни слушателей, и следовательно – на различную траекторию обучения.

Рассмотрим имеющиеся варианты обучения с применением дистанционных образовательных технологий в организациях дополнительного профессионального образования.

Применение дистанционных образовательных технологий при обучении в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) (ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ») (НИУ) [8] является неотъемлемой частью дополнительного профессионального образования (повышения квалификации). Обучение развернуто на базе системы дистанционного обучения (СДО) «Прометей». После заключения договора слушателю предлагается список модулей с краткой аннотацией. Среди модулей указан один инвариантный модуль (обязательный для изучения) и ряд вариативных с указанием нормативного времени освоения модуля (учебные часы). Слушатель самостоятельно выбирает себе интересующие модули в рамках учебного времени курса (108 часов). После определения модулей тьютор открывает доступ к учебным материалам курса.

Каждый модуль имеет лекционный материал для изучения в формате веб-документа, дополнительные практические материалы, презентации. При изучении модуля слушатель проходит тестирование для самопроверки (функция тестирования встроена в СДО «Прометей» и применяется при прохождении тестирования) и выполняет практическое задание. Практическое задание прикрепляется в виде файла к ответу так же внутри оболоч-

ки. После прохождения тестирования или проверки практического задания слушатель видит свои оценки при входе в систему дистанционного обучения. Общение между слушателем и преподавателем происходит посредством электронной почты. Все практические задания также дублируются и пересылаются на электронный адрес преподавателя. Преподаватель проверяет задания и при необходимости практическое задание возвращается для доработки слушателю на его электронный адрес. Консультации слушателя осуществляются по электронной почте.

Данная модель организации курса с применением дистанционных образовательных технологий в полной мере использует все технические возможности СДО «Прометей», а также для исключения фактора случайности при возможном техническом сбое программы используется дополнительный канал связи – электронная почта. Слушателю предоставлен выбор при составлении индивидуального образовательного маршрута. Педагогическое сопровождение осуществляется в форме индивидуальных консультаций слушателей. Взаимодействие между слушателями возможно внутри оболочки посредством личных сообщений, так как доступны для общения все участники группы.

Анализируя организацию обучения с применением дистанционных образовательных технологий в ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ), следует отметить оптимальное использование технических возможностей СДО «Прометей» при размещении учебных материалов курса и наличие педагогического сопровождения слушателей преподавателем в процессе обучения. Однако при возможности выбора слушателем индивидуального образовательного маршрута, модули ориентированы на средний уровень сложности. В системе повышения квалификации обучение проходят слушатели с разными уровнями образования (среднее специальное, высшее, слушатели, не имеющие педагогического образования), с разным стажем работы в образовании, с различными квалификационными категориями. Таким образом, слушатели, или будут осваивать модуль с трудом и отказываться от обучения с применением дистанционных образовательных технологий в пользу очного, или останутся неудовлетворены результатами обучения.

Дистанционные образовательные технологии применяются для повышения квалификации и в Федеральном государственном научном учреждении «Институт художественного образования» Российской академии образования (ФГНУ ИХО РАО) [10], организованы на базе оболочки Moodle. Учебный материал курса разделен на модули. Каждый модуль включает в себя текст лекции в формате PDF и тестирование в форме тестовых заданий в формате PDF.

Итоговой работой по курсу является работа практико-ориентированного характера, в которой слушатель должен представить реализованный в своей образовательной организации проект по определенной тематике и в соответствии с предложенной структурой.

Данная модель организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий практически не использует технологические возможности системной оболочки Moodle, такие как тестирование; обмен информацией внутри курса (в данном случае использовался альтернативный канал связи – электронная почта); система оценивания (слушатель не видит полностью свои оценки за курс); календарь событий. Педагогическое сопровождение данного курса заключается в проверке тестовых заданий и итоговой работы, консультирование слушателей преподавателем отсутствует, взаимодействие слушателей внутри группы не организовано.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что данная модель организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий неэффективна с технологической и педагогической точки зрения и представлена в форме самообучения.

Таким образом, представленные модели обучения с применением дистанционных образовательных технологий в полной мере не удовлетворяют требованиям, предъявляемым к обучению взрослых в организациях дополнительного профессионального образования, следовательно, возникает необходимость в разработке иной модели.

Выбор модели обучения зависит от многих факторов: от цели обучения и его задач, от содержания обучения, от уровня образования обучающихся. В условиях организации дополнительного образования взрослых, когда уровень образования, стаж работы и квалификационная категория работников образования существенно разнятся,

подходы к организации курса обучения должны быть различными, следовательно, модель дистанционного обучения должна быть многоуровневой [7].

В качестве основы для структурной модели (Рисунок) мы выбрали модульную систему организации дистанционного обучения, так как она в полной мере соответствует целям обучения при повышении квалификации, и добавили разные уровни освоения курса исходя из начального уровня знаний, умений, навыков и компетенций педагогических работников.

Представленные уровни обучения по содержанию соответствуют пятому, sixthому и седьмому уровням квалификации профессиональных стандартов [2]. Таким образом, освоение определенного уровня обучения способствует переходу на следующий уровень квалификации.

Каждый модуль включает в себя лекционный материал, практические задания, тестовые задания. При необходимости модуль дополняется справочными материалами, презентациями, видео- и фотоматериалами.

Практические задания имеют три уровня сложности:

– *первый уровень* – задания технологического характера, направленные на «применение профессиональных знаний технологического или методического характера»;

– *второй уровень* – задания методологического характера, позволяющие слушателю осуществить «применение профессиональных знаний технологического или методического характера, в том числе инновационных»;

– *третий уровень* – задания творческого характера, ориентированные на решение задач развития области профессиональной деятельности с использованием разнообразных методов и технологий, в том числе, инновационных; разработка новых методов, технологий и т.п.

Слушатели, принятые на обучение проходят вводное тестирование, цель которого – определение уровня знаний слушателя, а затем, исходя из данных тестирования происходит распределение по трем подгруппам и зачисление на определенный уровень обучения.

*Первый уровень* обучения рассчитан на слушателей, набравших наименьшее количество баллов (менее 50% правильных ответов) при вводном тестировании.



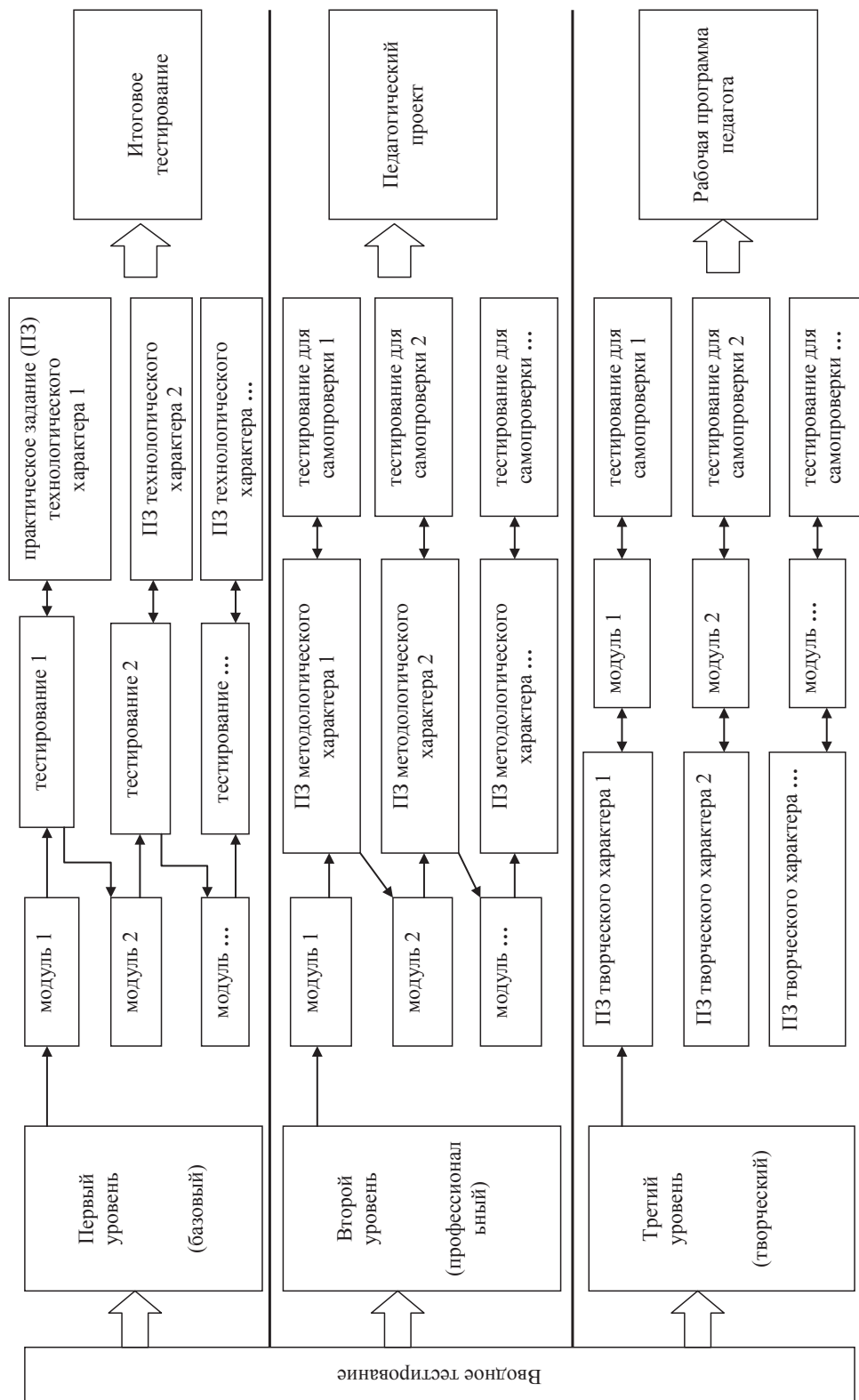


Рисунок – Структурная модель обучения с применением дистанционных образовательных технологий

Слушатели зачисляются в группу, где каждый работает с представленными материалами курса индивидуально, но имеет возможность обращаться за консультацией к преподавателю и другим слушателям. Изучение лекционного материала закрепляется в ходе выполнения практических заданий. По результатам освоения модуля слушатель отвечает на тестовые задания и при успешном прохождении тестирования (75% правильных ответов) может начать изучение следующего модуля. Курс считается освоенным, если пройдено итоговое тестирование.

*Второй уровень* рассчитан на слушателей, набравших среднее количество баллов (от 50% до 80% правильных ответов) при вводимом тестировании. Слушатели зачисляются в группу, где каждый работает с представленными материалами курса индивидуально, при этом имеет возможность обращаться за консультацией к преподавателю и другим слушателям. После изучения лекционного материала слушатель выполняет практическое задание методологического характера. При выполнении заданий слушатели могут объединяться в подгруппы или выполнять задания самостоятельно. Каждый модуль дополнен тестовыми заданиями для самопроверки. В конце курса каждый слушатель представляет педагогический проект по изученному на курсе направлению.

Слушатели, набравшие наибольшее количество баллов в ходе предварительного тестирования (более 80% правильных ответов), зачисляются на *третий уровень обучения*. Слушатели приступают к выполнению практических заданий творческого характера, для чего используют лекционный теоретический материал, представленный в модуле. Самопроверка знаний производится через тестирование, размещенное внутри каждого модуля. По итогам обучения на курсе слушатель обобщает свой опыт работы в образовательной организации и представляет рабочую программу педагога по изученному на курсе направлению.

Данная модель позволит учесть разницу в образовании, стаже работы в системе образования, квалификационных категориях педагогов, то есть в начальном уровне знаний, умений, навыков и компетенций педагогических работников, обратившихся в организацию дополнительного профессионального образования. Представленная модель даёт

возможность индивидуализировать обучение и повысить квалификацию посредством освоения умений, необходимых для соответствующего уровня квалификации.

#### Библиографический список

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.04.2013 N 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях подготовки профессиональных стандартов» //«Российская газета», 13.06.2013 г., Федеральный выпуск № 125.

3. *Сергиенко И. В.* Моделирование дистанционного обучения как системы интегративных образовательных технологий: монография. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2005. – 176 с.

4. *Синенко В. Я., Беленок И. Л., Величко А. Н., Волчек М. Г.* Концепция модернизации системы дополнительного профессионального педагогического образования Новосибирской области // Сибирский учитель. – 2011. – № 4. – С. 22–28

5. *Синенко В. Я.* Андрагогические аспекты обеспечения комфортности учителю в процессе повышения квалификации //Сибирский учитель. – 2013. – № 1 (86). – С. 3–6.

6. *Синенко В. Я.* Каскадная (циклическая) система повышения квалификации работников образования //Вестник образования. – 2012 – №10 – С. 11–14.

7. *Синенко В. Я.* О ключевых факторах успешности системы повышения квалификации работников образования //Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. –35–38.

8. *Тютюгина С. Г.* Организация дистанционного обучения в образовательном учреждении: методическое пособие. – Ковров: КГТА, 2009. – 140 с.

9. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ) [Электронный ресурс]. URL: <http://susu.ac.ru/ru>, (дата обращения 20.04.2014 г.)

10. Федеральное государственное научное учреждение «Институт художественного образования» Российской академии образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.art-education.ru/>, (дата обращения 20.04.2014 г.)

11. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»// «Российская газета», 31.12.2012 г. Федеральный выпуск № 5976.

*Меньшенина Светлана Григорьевна*

*Преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного университета,  
Menshenina.mail@mail.ru, Самара*

## **ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО КОМПЬЮТЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

*Аннотация.* В статье описаны предварительные результаты разработки педагогической системы формирования аналитических умений у студентов – будущих специалистов по компьютерной безопасности. На основе результатов исследования выявлены противоречия, актуализирующие необходимость обновления содержания профессионального образования и поиска эффективных средств повышения качества профессиональной подготовки специалистов по КБ в вузе. Принцип системности позволил выделить элементы системы формирования аналитических умений. В статье дается определение аналитических умений и указывается их значимость в профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности. Средством формирования аналитических умений выступает обучение разным видам чтения на иностранном языке. Выявлена взаимодетерминированность этапов работы над текстом в процессе обучения чтению и этапов формирования аналитических умений. Сделан вывод о том, что сформированность аналитических умений способствует эффективному решению профессиональных задач и определяет готовность к профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, формирование аналитических умений, чтение, специалист по компьютерной безопасности

*Menshenina Svetlana Grigorevna*

*Post-graduate student of Foreign Languages Department, Samara State University,  
Menshenina.mail@mail.ru, Samara*

## **BACKGROUND OF DEVELOPMENT OF SYSTEM FOR FORMATION OF ANALYTICAL SKILLS AT FUTURE COMPUTER SECURITY SPECIALISTS**

*Abstract.* The article describes preliminary results of development of pedagogical system for analytical skills formation at students – future computer security specialists. The results of the research revealed the contradictions, which require changes in professional education content and search of effective means of improvement of Computer Security specialists professional training. On the basis of system approach elements of system for analytical skills formation have been developed. The definition and the significance of analytical skills for professional activity of computer security specialists are given in the article. Different types of reading in a foreign language is regarded as a means of analytical skills formation. It has been revealed that stages of text processing and stages of analytical skills formation are mutually determined. It can be concluded that developed analytical skills contribute efficient professional activity and determines readiness for professional activity.

*Keywords:* professional education, formation of analytical skills, reading, computer security specialist

Стремительное развитие информационных технологий, увеличение объема информации и информационных ресурсов повышает значимость компьютерной безопасности и защиты информации. Социальный запрос на квалифицированных специалистов по компьютерной безопасности диктует необходимость модернизации подготовки этих специалистов в вузе. Так, становится важным не

только научить алгоритму решения конкретных задач, но и сформировать особый тип мышления, при котором умение думать самостоятельно, анализировать, извлекать знания из различных источников позволит будущему специалисту быстрее включиться в сферу его профессиональной деятельности.

Известно, что во время образовательного процесса в вузе происходит трансляция об-

щих и специальных знаний в систематизированном виде, а также подготовка к практической профессиональной деятельности, которая понимается как процесс реализации совокупности специальных знаний, умений, навыков и опыта в ходе образовательной программы, что обеспечит будущим специалистам возможность успешно работать по профессии. Профессиональная подготовка будущих специалистов в вузе «предполагает формирование профессиональной направленности и профессионально ориентированных знаний, умений и навыков» [3, с. 236]. Предпосылкой к обновлению содержания профессионального образования студентов – будущих специалистов по компьютерной безопасности являются требования, предъявляемые к ним обществом, работодателями, рынком труда.

В существующей системе профессиональной подготовки специалистов по компьютерной безопасности содержатся противоречия между возрастающей потребностью общества, работодателей к уровню профессиональной подготовки специалистов по компьютерной безопасности, обладающих сформированными аналитическими умениями, необходимыми для работы с большими объемами информации в информационном пространстве и существующей традиционной системой подготовки будущих специалистов в вузе; необходимостью выявления средств, способствующих формированию профессионально значимых свойств личности студентов – будущих специалистов по компьютерной безопасности, и отсутствием научно-обоснованной системы подготовки этих специалистов к решению профессиональных задач; значимостью аналитических умений в профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности и недостаточной сформированностью данных умений у студентов-будущих специалистов по компьютерной безопасности.

Анализ учебных планов и образовательных программ подготовки будущих специалистов по компьютерной безопасности показал, что существующая система не способствует в полной мере формированию аналитических умений как профессионально-важного качества специалиста по компьютерной безопасности, поскольку не учитывает специфики и особенностей их

профессиональной деятельности. Специфика и особенности профессиональной деятельности специалистов данного профиля определялась на основе теоретического анализа профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности исходя из должностных обязанностей и требований работодателей.

Специфика – «это отличное, свойственное только данному предмету, представляющееся совокупностью особенностей», а особенность – это нечто характерное, важное. [4, с. 26]. Было выявлено, что специфика профессиональной деятельности специалиста по компьютерной безопасности характеризуется работой с информацией и обусловлена нахождением в информационной среде. Так, получение информации, данных из текста, их обработка и анализ являются важной составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста по компьютерной безопасности.

Особенность профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности характеризуется необходимостью анализировать большие объемы информации, факты, результаты наблюдений, сравнивать, сопоставлять, систематизировать данные, делать выводы и заключения, то есть владеть мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, систематизации.

На основании требований ФГОС определили, что аналитические умения входят в каждый из видов профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности: исследовательскую; проектную; контрольно-аналитическую; организационно-управленческую; эксплуатационную [9]. Следовательно, сформированность аналитических умений для компетентного решения профессиональных задач, способность к поиску информации, ориентированность в информационной среде являются важными требованиями к специалисту по компьютерной безопасности.

Принимая во внимание требования работодателей, специфику и особенности профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности, отметили, что будущему специалисту по компьютерной безопасности необходим высокий уровень сформированности аналитических уме-

ний, поскольку они являются инструментом квалифицированного выполнения профессиональных обязанностей. Таким образом, процесс профессиональной подготовки будущих специалистов по компьютерной безопасности должен способствовать формированию аналитических умений специалистов по компьютерной безопасности.

Учеными (О. П. Кислякова, Л. В. Куриленко) доказано, что система высшего профессионального образования позволяет формировать умения, необходимые в будущей профессиональной деятельности. Достижению поставленных целей в обучении, воспитании и развитии человека способствует педагогическая система (С. Я. Баташев, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина), которая представляет собой упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, образующих целостное единство [7]. Любая система характеризуется совокупностью составляющих ее элементов. Принцип системности позволяет выделить основные элементы изучаемого процесса, рассмотреть их с позиции системообразующих связей, структурных характеристик и иерархических отношений. Таким образом, система формирования аналитических умений у студентов – будущих специалистов по компьютерной безопасности понимается нами как совокупность взаимосвязанных методологических, методических и содержательных основ, отражающих контекст профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности и имеющих иерархическую структуру.

Разработанная нами система включает в себя целевой, деятельностный, содержательный, процессуальный, результативный элементы. Цель системы – формирование аналитических умений у студентов – будущих специалистов по компьютерной безопасности. Цель системы определила задачи исследования: определить структуру системы формирования аналитических умений у студентов-будущих специалистов по компьютерной безопасности; провести отбор содержания, методов и средств их формирования.

Деятельностный элемент системы формирования аналитических умений у студентов – будущих специалистов по компьютерной безопасности представлен операциями профессиональной деятельности практической направленности. Так, профессио-

нальная деятельность специалиста по компьютерной безопасности характеризуется постоянным анализом выполняемых действий, результатов наблюдений, технологической информации. Важной частью профессиональной деятельности является владение приемами логического мышления, представленного аналитическими операциями: сравнение, сопоставление данных, анализ полученной информации, проведение оценки, установление причинно-следственных взаимосвязей. Прежде чем решить профессиональную задачу в процессе своей деятельности, специалист по компьютерной безопасности должен определить и конкретизировать цель, наметить пути и способы ее решения, отобрать наиболее эффективные из них, оценить риски, при подведении итогов провести анализ эффективности и результативности проведенных мероприятий. Это позволяет сделать вывод о том, что аналитические умения важны для решения профессиональных задач специалистов по КБ.

В. А. Слостенин отмечает, что аналитические умения выражаются в способности человека анализировать, переводить информацию из одной знаковой системы в другую. Он считает, что аналитические умения составляют основу профессиональных умений, которые отражают готовность к деятельности [8].

Под аналитическими умениями понимаем действия, направленные на осознанное осуществление аналитических операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, сопоставления, классификации в соответствии с правилами на основе полученных знаний и опыта. Предполагаем, что аналитические умения обеспечат качественные изменения личности обучаемого и будут способствовать его профессиональному совершенствованию.

Содержание профессиональной подготовки определяют учебные программы, разработанные на основе квалификационных характеристик. Основная образовательная программа подготовки специалистов по компьютерной безопасности включает в себя гуманитарный, социальный и экономический учебный цикл; математический и естественнонаучный цикл; профессиональный цикл. Контент анализ дисциплин вышеперечисленных циклов показал, что аналитические умения могут быть реализованы при изуче-



нии дисциплин профессионального и математического цикла, однако, дисциплины гуманитарного цикла, в частности английский язык, могут способствовать формированию аналитических умений. Отбор содержания образования подсказал, что иностранный язык становится в этом процессе значимым, так как он развивает логическое и системное мышление, развивает память, способность анализировать, умение сравнивать.

Предмет «Иностранный язык» может внести существенный вклад в формирование компетентного специалиста (О. А. Артемьева, Т. Н. Астафурова, Г. К. Борозенец, Е. Г. Кашина, С. А. Кузнецова, В. В. Левченко, Е. А. Соколдова), способствует развитию определенных качеств личности (Е. И. Беловус, Е. И. Лагушко, И. И. Хрулева), формирует профессиональные умения (Н. И. Гез, О. Ю. Левченко).

По мнению специалистов, дисциплина «Иностранный язык» это учебный предмет, наиболее полно отвечающий главным тенденция высшего образования: удовлетворяет интеллектуальные потребности, поддерживает и повышает уровень знаний и обеспечивает возможность получить прагматическую профессиональную подготовку [6].

«Профессионально ориентированное обучение иностранному языку представляет собой процесс, направленный на формирование активной и творческой личности будущего специалиста, лингвистические знания которого помогают ему приобретать специальные знания и навыки, способствующие его профессиональному развитию в различных областях науки и производства» [1, с. 65].

Таким образом, содержательный элемент системы формирования аналитических умений у студентов – будущих специалистов по компьютерной безопасности представлен дисциплиной «Иностранный язык». В нашем понимании иностранный язык является средством формирования аналитических умений у студентов – будущих специалистов по компьютерной безопасности. Ученые (В. П. Кузовлев, А. И. Новиков, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Т. С. Серова, К. Д. Ушинский, Л. В. Щерба) отмечают, что изучение иностранного языка обеспечивает возможность сопоставлять и анализировать лексические и грамматические явления иностранного

и родного языков, совершенствовать мыслительные операции, выделять основное содержание текстов, анализировать их языковую форму, устанавливать причинно-следственные связи, изучать и структурировать полученную информацию [5].

Процессуальный элемент системы формирования аналитических умений реализуется в процессе обучения различным видам чтения на иностранном языке. Чтение является важнейшим элементом технологии обучения. Исследователи доказывают, что владение «умением читать аутентичные иноязычные тексты располагает большим образовательным и развивающим потенциалом» [2, с. 39]. «Чтение как вид речевой деятельности есть перцептивно-мыслительная деятельность, которая направлена на извлечение информации из печатного текста и процессуальная сторона которой носит аналитико-синтетический характер, предопределяемый конкретной целью читающего» [10, с. 22]. Функция чтения состоит в обеспечении доступа к разнообразным источникам информации, что исключительно важно в условиях работы с информацией. Посредством чтения человек удовлетворяет свои познавательные потребности. Чтение является своеобразным проводником в информационную среду.

Ученые утверждают, что формирование аналитических умений происходит поэтапно (Н. П. Гресс, М. К. Кочуманова, А. В. Усова). Основываясь на концепциях формирования умений (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), мы определили четыре этапа формирования аналитических умений с точки зрения уровня развития и ведущих качеств деятельности: рецептивный, репродуктивно-интегрированный, продуктивный, самостоятельный.

В нашем исследовании пришли к выводу о том, что этапы формирования аналитических умений могут быть сопоставлены с этапами работы над текстом (Таблица).

Каждый из этапов работы с текстом может быть направлен на формирование частных умений. Например, умение определить цель чтения отрабатывается на мотивационном этапе работы с текстом и характерно для рецептивного этапа формирования аналитических умений. На аналитическом этапе работы над текстом формируется умение анализировать информацию и выделять

Таблица – Взаимодетерминированность этапов формирования аналитических умений с этапами работы над текстом

Этапы формирования аналитических умений	Алгоритм формирования чтения как вида речевой деятельности	Этапы работы над текстом	Формируемые умения
Рецептивный	Формирование умения понимания грамматических структур предложений, смысловых групп, самостоятельного преодоления трудностей в ходе чтения	Мотивационный	Получать информацию, определить цель чтения
Репродуктивно-интегрированный	Смысловой анализ текста – поиск главной информации	Аналитический	Выделить основную мысль, отделить главную информацию от второстепенной, соотнести отдельные части текста и установить между ними связь
Продуктивный	Формирование умения анализировать понятийный аппарат	Исполнительный	Обобщить прочитанное, сгруппировать основные факты смысловых частей, выделить новое, оценить замысел текста, его дальнейшее развитие
Самостоятельный	Формирование высказывания с использованием устойчивой системы языковых средств	Этап воспроизведения	Оценить и интерпретировать содержание текста, синтезировать информацию, уточнить понимание содержания текста при помощи синтеза

основную мысль текста. Второй этап работы над текстом можно соотносить с репродуктивно-интегрированным этапом формирования умений. Третий этап – исполнительный – сопоставили с продуктивным этапом формирования аналитических умений. На данном этапе вырабатываются умения обобщать прочитанное, определять взаимосвязь отдельных частей текста и частично воспроизводить информацию.

На последнем этапе все действия выполняются самостоятельно с использованием устойчивой системы языковых средств. Таким образом, умение синтезировать информацию, оценивать и интерпретировать содержание текста характерно для самостоятельного этапа, который соответствует этапу воспроизведения.

Результативный элемент системы представлен сформированными аналитическими умениями в компонентах готовности к про-

фессиональной деятельности.

Модель готовности специалиста по компьютерной безопасности к профессиональной деятельности включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: когнитивный, информационный, технологический, рефлексивный компонент.

Когнитивный компонент предполагает знание теории основных мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, абстрагирования и умение применять их на практике. Когнитивный компонент обеспечивает актуализацию, расширение, приращение накопленных знаний.

Информационный компонент включает в себя умение получать и обрабатывать большие объемы новой информации. Умение пользоваться различными информационными источниками, как в печатном так и в электронном виде. Немаловажным умением в составе информационного компонен-

та является чтение. Различные виды чтения (изучающее, просмотровое, поисковое, ознакомительное) способствуют развитию информационной компетентности, поскольку позволяют ориентироваться в информационном пространстве с целью получения необходимых данных.

Технологический компонент подразумевает умение пользоваться аналитическими операциями в профессиональной деятельности: анализировать, классифицировать, обобщать факты, делать выводы на основе имеющихся данных, прогнозировать развитие ситуации, строить суждения о полученных фактах. Наличие технологического компонента в модели готовности к профессиональной деятельности определяет аналитические умения как основу профессиональной деятельности специалистов по компьютерной безопасности.

Рефлексивный компонент предполагает, что специалист по компьютерной безопасности должен уметь анализировать свои и чужие действия, оценивать поступки и результаты деятельности, анализировать полученный опыт, рефлексировать ситуацию. Рефлексивный компонент, таким образом, способствует оцениванию результатов действий и самосовершенствованию при помощи анализа своей деятельности.

Для каждого компонента значимыми представляются аналитические умения, так как с их помощью извлекаются знания из практики. Реализация системы формирования аналитических умений у студентов – будущих специалистов по компьютерной безопасности в рамках курса иностранного языка позволяет сделать предварительные выводы о том, что процесс обучения иностранному языку будет способствовать формированию аналитических умений, необходимых для профессионального роста, успешного самосовершенствования на основе анализа своей деятельности (рефлексивный компонент), повышению уровня знаний (когнитивный компонент), получению и обработке информации (информационный компонент), эффективному использованию аналитических умений в профессиональной деятельности будущих специалистов по компьютерной безопасности на основе при-

обретенных знаний (технологический компонент). Сформированность аналитических умений определяет готовность специалиста по компьютерной безопасности к профессиональной деятельности и обеспечивает возможность эффективно решать различные профессиональные задачи.

#### Библиографический список

1. Лабзина П. Г. Развитие креативного мышления студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка // Вестник СамГТУ, серия «Психолого-педагогические науки» – Самара: ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет», 2013. – № 1 (19). – С. 63–66
2. Латушко Е. И. Проектирование системы обучения профессиональному опосредованному общению на основе моделирования смысловой структуры текста: дис... канд. пед. наук. – Воронеж, 2004. – 213 с.
3. Левченко В. В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов: монография. – М.: Московский Психолого-социальный институт, 2007. – 236 с.
4. Левченко В. В., Соколова Е. А. Лидерство – тип управленческих отношений: монография. – Самара: Самарский Университет, 2013. – 127 с.
5. Меньшенина С. Г. Обучение чтению на английском языке как средство формирования аналитических умений будущих специалистов по компьютерной безопасности // Вестник СамГТУ, серия «Психолого-педагогические науки» – Самара: ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет», 2013. – № 1 (19). – С. 101–107.
6. Перевозчикова Л. С. Гуманизм как ценностное основание высшего образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Воронеж, 1999. – 23 с.
7. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
8. Слостенин В. А. Профессиональная подготовка на современном этапе // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 5–10.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 090301 Компьютерная безопасность. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071201> (дата обращения: 25.03.2014)
10. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

**Чаплыгина Юлия Владимировна**

*Преподаватель иностранных языков колледжа электроники и бизнеса ОГУ, julia7707@inbox.ru, Оренбург*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ТЕХНИКА-ПРОГРАММИСТА К ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость подготовки будущего техника-программиста к организационно-управленческой деятельности. Актуализируется значимость готовности к решению организационно-управленческих задач в профессиональной деятельности, наличие соответствующих организационно-педагогических условий. В качестве средства формирования данной готовности рассматривается изучение иностранного языка. Приводятся данные эмпирического исследования состояния готовности будущего техника-программиста к организационно-управленческой деятельности в профессиональном колледже.

*Ключевые слова:* будущий техник-программист, профессиональное обучение будущего техника-программиста, компетенция, организационно-управленческая деятельность, иноязычная компетенция будущего техника-программиста.

**Chaplygina Julia Vladimirovna**

*Post-graduate student of Theory and Methodology of Education Department of Orenburg State University, teacher of the foreign languages at College of Electronics and Business OSU, julia7707@inbox.ru, Orenburg.*

## **TRAINING OF FUTURE TECHNICIAN-PROGRAMMER FOR THE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITIES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Abstract.* The article was substantiated necessity for training of future technician-programmer for the organizational and managerial activities as a pedagogical problem. It's actualized significance of readiness to solve organizational and managerial problems by professional activities, so as availability of appropriate organizational and pedagogical conditions. Learning of a foreign language is considered as a means of this readiness formation. There are submitted the data of empirical research of the readiness state of the future technology programmer to the organizational and managerial activities in a professional college.

*Keywords:* Ключевые слова: future technician-programmer, professional training of future technician-programmer, competence, organizational and managerial activities, foreign language competence of future technician-programmer .

Перманентная эволюция программной индустрии, техники и информационных технологий, характерная для современного этапа развития общества, масштабная информатизация всех отраслей производства привели к расширению традиционной сферы деятельности техника-программиста. В сложившихся условиях требуются специалисты, способные самостоятельно ориентироваться в ситуации быстрого изменения и обновления информации, умеющие сравнивать, анализировать, находить эффективные варианты решения поставленных задач. Иными словами, специалист-исполнитель уступает место мобильному, готовому брать

на себя ответственность за результат своей деятельности, работы команды, способному самостоятельно, быстро и экономично решать стратегические задачи сотруднику. Именно поэтому перед современной профессиональной образовательной организацией поставлена важная задача: подготовить специалиста, обладающего готовностью к решению организационно-управленческих проблем, способного планировать работу коллектива исполнителей, выбирать результативные решения в условиях нестандартных ситуаций и определять формы и границы ответственности за их реализацию. В связи с тем, что техник-программист в на-

стоящее время востребован во всех секторах рынка и услуг, исследование проблемы формирования готовности будущего техника-программиста к решению организационно-управленческих задач приобретает особую значимость.

Обратимся к научной трактовке основных понятий, включенных в анализируемый нами феномен: будущий техник-программист, профессиональное обучение будущего техника-программиста, компетенция, организационно-управленческая деятельность, иноязычная компетенция будущего техника-программиста. Для характеристики понятия «профессиональное обучение будущего техника-программиста» уточним первоначально понятие профессионального обучения. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понятие профессиональное обучение характеризуется как вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий) [3; 5]. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по специальности 230115 «Программирование в компьютерных системах» в качестве основополагающих характеристик выпускника приводит общие и профессиональные компетенции, овладение которыми обеспечит эффективную деятельность в соответствии с определенными видами деятельности, в том числе и организационно-управленческой [4; 6; 7].

А. В. Хуторской рассматривает компетенции, как «социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [7, с. 110]. Отдельными учеными компетенции трактуются как способности специалиста на основе сознательно усвоенных знаний, умений, приобретенного опыта, всех своих внутренних ресурсов самостоятельно анализировать и практически решать значимые профессиональные проблемы, типичные и нестандартные производственные задачи или проблемные ситуации. Данные способности необходимы для реализации

качественной профессиональной деятельности [2, с. 40]. Исходя из приведенных трактовок профессиональное обучение будущего техника-программиста в колледже мы рассматриваем как процесс и результат формирования общих и профессиональных компетенций, необходимых для качественной профессиональной деятельности будущего техника-программиста в области информационных технологий.

Вновь обращаясь к вышеприведенному стандарту, в частности к разделу «Требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы» отметим, что среди общих и профессиональных компетенций существенная роль отводится формированию готовности будущего техника-программиста к организационно-управленческой деятельности. К примеру, формирование общих компетенций предусматривает организацию собственной деятельности, выбор типовых методов и способов выполнения профессиональных задач, оценку их эффективности и качества. Осуществление выбора методов и средств измерения эксплуатационных характеристик объектов профессиональной деятельности, напротив, является сугубо профессиональной компетенцией, поскольку сфера ее практического преломления представлена отраслевыми объектами [6, с. 11]. Подводя краткий итог, подчеркнем, что сфера деятельности техника-программиста связана с готовностью к решению такого спектра профессиональных обязанностей, который относится к организационно-управленческой деятельности.

Обратимся к специфике организационно-управленческой деятельности. Готовность к организационно-управленческой деятельности определяется как специфический вид деятельности, направленный на реализацию целей организации через функции управления, включающие планирование, организацию, мотивацию и контроль деятельности подчиненного коллектива исполнителей, а также собственной деятельности (при самоорганизации и самоконтроле) [4, с. 158]. Согласно требованиям к современному специалисту, необходимо сформировать в процессе подготовки будущего техника-программиста в профессиональном колледже основы управленческой деятельности и готовность



к решению организационно-управленческих задач, о чем речь шла выше. Реализация данной цели, по нашему мнению, повысит не только качество подготовки техника-программиста, но и преобразует традиционную доктрину образовательного процесса в среднем профессиональном образовании в практико-ориентированный контекст, поскольку, по мнению В. Г. Гладких, определяющим критерием достижения цели профессиональной деятельности специалиста является только реальная практика, а оценка уровня решения поставленной перед ним задачи осуществляется по ее объективному результату, который часто значительно богаче по содержанию, нежели идеальная цель [1, с. 129].

Как известно, формирование указанных умений осуществляется как в изучении специальных дисциплин, так и дисциплин общеобразовательного цикла. Именно поэтому в нашем исследовании средством формирования готовности будущего техника-программиста к решению организационно-управленческих задач является его иноязычная компетенция.

В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения Н. С. Сахаровой о том, что иноязычную компетенцию необходимо рассматривать как инструмент, направленный на формирование способностей к иноязычной деятельности в различных областях с учетом интересов будущего специалиста [3, с. 72]. Таким образом, иноязычная компетенция позволяет будущему технику-программисту решать следующие задачи профессиональной деятельности: разбираться в англоязычных программах, работать с современной научно-технической документацией на иностранном языке, выполнять поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта ведущих мировых компаний в сфере информационных технологий. Кроме того, владеющий иностранным языком техник-программист, может быть занят в сфере оффшорного программирования и оффшорной разработки сайтов, продвижение которых непосредственно зависит от его организационно-управленческих умений. В этой связи формирование иноязычной компетенции в процессе профессиональной подготовки будущего техника-программиста ориентировано не только и не столько на по-

лучение знаний, сколько на формирование деятельностных умений, отвечающих содержанию организационно-управленческой деятельности. Таким образом, мы полагаем, что иноязычная компетенция будущего техника-программиста является одним из актуальных средств формирования его готовности к решению организационно-управленческих задач.

Для подтверждения актуальности указанной проблемы нами было проведено исследование, в котором приняли участие 180 студентов отделения «Программирование в компьютерных системах» колледжа электроники и бизнеса Оренбургского государственного университета. Его цель состояла в том, чтобы зафиксировать владение организационно-управленческими компетенциями в объеме, востребованном работодателем во всех сферах деятельности, которые нуждаются в специальном программном обеспечении, и предусмотренном стандартом. Наше исследование включало цикл вопросов, позволяющих установить степень владения организационно-управленческими умениями, мотивами управленческой деятельности, отношением к ней. Мы намеревались выяснить также отношение студентов к организационно-управленческим задачам.

В результате нами получены определенные эмпирические данные, позволяющие охарактеризовать состояние проблемы. К примеру, на вопрос «Необходимо ли, на Ваш взгляд, развивать организационно-управленческие умения в процессе учебной деятельности» все респонденты ответили утвердительно, однако в ответах на вопрос «Владеете ли Вы управленческими умениями», несоответствие отметили 54%, «владею слабо» 39%, 7% – «владею хорошо». Соответственно, такая расстановка приоритетов обусловила необходимость задать следующий вопрос: «Что включает содержание понятия «решение организационно-управленческих задач?». Ответы распределились следующим образом: «выполнение регламентирующих функций в деятельности предприятий и их структурных подразделений» – 28% респондентов; «реализация определенных универсальных управленческих функций (планирования, прогнозирования, мотивирования, принятия решения, контроля и др.)» – 23%; «сбор,

обработка, анализ и систематизация информации, необходимой для эффективного выполнения организационно-управленческих обязанностей» – 19%; 17% опрошенных не смогли четко выразить свое понимание вопроса, а 13% вообще не смогли ответить на этот вопрос. Предварительный итог анализа полученных ответов позволил нам прийти к выводу о том, что, несмотря на отмеченную всеми респондентами значимость формирования организационно-управленческих умений, не все четко понимают их сущность. Выяснилось, что проблема формирования готовности к организационно-управленческой деятельности является актуальной.

Мы попытались выяснить также, в чем состоят ведущие мотивы готовности к решению организационно-управленческих задач. В числе наиболее предпочтительных мотивов студенты подчеркнули «осуществлять поиск хорошо оплачиваемой работы» – 28%, «умение ставить цели, организовывать и контролировать работу подчиненных с принятием на себя ответственности за результат выполнения задания» – 21%; «самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития» – 19%, «решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях» – 18%, «умение выбирать способы выполнения профессиональных задач» – 14%. Очевидно, что будущие техники-программисты заинтересованы в обучении, направленном на формирование организационно-управленческих умений, поскольку оно связано самым непосредственным образом с их дальнейшей профессиональной деятельностью, возможностью быть конкурентоспособным на рынке труда, улучшением своего материального благополучия.

Выявление мотивов управленческой деятельности и заинтересованности обучающихся в готовности к решению организационно-управленческих задач определенным образом было связано для нас со следующим вопросом: «Умеете ли Вы решать организационно-управленческие задачи». Ответы были представлены следующим образом: «не умею» – 63%, «умею недостаточно» – 28%, «умею хорошо» – 9%. Вместе с тем большинство, как свидетельствуют ответы на предыдущие вопросы, проявляет интерес и желание к выполнению такого вида зада-

ний. Мы попытались выяснить причины, которые препятствуют формированию управленческих умений, задав следующий вопрос «Какие факторы, на Ваш взгляд, могут мешать формированию у Вас готовности к решению организационно-управленческих задач?». Опрошенные отметили: «неумение выделять обобщенный алгоритм решения задачи» – 27%, «неумение выбора способов их решения» – 25%, «неумение диагностировать и оценивать полученные результаты» – 20%, «отсутствие комплекса педагогических условий» – 16%, «не уверены в своих возможностях» – 12%.

Располагая такими данными, мы пришли к выводу о том, что у будущих техников-программистов не сформировано представление о характере организационно-управленческих задач, соответственно, они не владеют умениями осуществлять их анализ, правильно выбирать цель и средства их решения, оценивать результаты и своевременно вносить коррективы в процесс реализации поставленных задач.

С целью выявления роли иноязычной компетенции будущего техника-программиста в формировании готовности к организационно-управленческой деятельности нами был задан открытый вопрос: «Как Вы считаете, пригодится ли знание английского языка в Вашей будущей профессиональной деятельности?». 59% опрошенных подтвердили, что оно является неотъемлемой частью их будущей профессиональной деятельности; 28% считают, что изучение иностранного языка развивает кругозор, тренирует память, интеллект. Среди оставшихся респондентов были ответы «нет», «не знаю», «не могу ответить». Иными словами они слабо представляют масштабы предстоящей профессиональной деятельности на современном этапе.

Поскольку большинство будущих техников-программистов признают иноязычную компетенцию сферой своей профессиональной деятельности, в следующем вопросе мы выяснили, в каких профессиональных ситуациях знание иностранного языка имеет большее значение. Выяснилось, что 37% респондентов отдали предпочтение ответу «Создание и продвижение англоязычных сайтов на мировом рынке», 29% – варианту «Выполнять поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного

опыта ведущих мировых компаний в сфере информационных технологий», 18% – варианту «Разбираться в англоязычных программах», а 16% – «Работать с современной научно-технической документацией на иностранном языке». Полученные данные зафиксировали заинтересованность будущих техников-программистов в готовности к организационно-управленческой деятельности посредством иноязычной компетенции. Соответственно, для выявления предположения о том, считается ли иностранный язык одним из актуальных средств формирования готовности к решению организационно-управленческих задач, мы задали следующий вопрос: «Какие из перечисленных форм обучения иностранному языку являются для Вас более интересными в профессиональном образовании?» Выяснилось, что дискуссии, ролевые, деловые игры, обсуждение видеofilмов, проблемное обучение вызывают больший интерес, чем заучивание грамматических категорий или индивидуальное чтение и перевод иноязычной литературы по специальности.

Таким образом, выяснилось, что в числе предпочитаемых организационно-управленческих форм обучающиеся выделили те, которые способствуют деятельностному освоению необходимых профессиональных умений, интерактивному взаимодействию. Организация собственной деятельности, выбор методов и способов выполнения профессиональных задач, решение проблем, оценивание рисков, принятие решения в нестандартных ситуациях также составили для будущих техников-программистов приоритет учебно-профессиональной деятельности, а в качестве эффективного дидактического средства формирования соответствующих умений преобладают ситуационные, проблемные задания, включающие организационно-управленческие задачи. Эмпирическое исследование выявило, что их практическое применение в колледже в настоящее время носит локальный характер, выбор методов и

средств обучения осуществляется преимущественно спонтанно, что в целом свидетельствует об отсутствии целенаправленной работы по формированию готовности будущего техника-программиста к решению организационно-управленческих задач средствами иностранного языка. Эффективное формирование исследуемого качества сдерживается также отсутствием необходимых организационно-педагогических условий, в первую очередь созданию такой образовательной среды, практико-ориентированная база которой предполагает формирование готовности будущего техника-программиста к решению организационно-управленческих задач.

#### Библиографический список

1. *Гладких В. Г.* Теоретические основы целевого подхода в управлении учреждением образования: монография. – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 2000. – 252 с.
2. *Дорохова Т. С.* Развитие навыков самовоспитания в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов // Педагогическое образование в России. – 2011. – №4. – С. 39–43.
3. *Сахарова Н. С.* Развитие иноязычной компетенции студентов университета: монография. – М.: Сфера, 2003. – 206 с.
4. *Сиднева И. Е.* Уровневая характеристика готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 157–159.
5. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ гл.1, ст.2.КонсультантПлюс, 1992-2013. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_147353/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_147353/) (дата обращения: 25.06.2014).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 230115 Программирование компьютерных систем. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/99036/>(дата обращения: 25.06.2014).
7. *Хуторской А. В.* Современная дидактика. – М., Высшая школа, 2007. – 639 с.

*Гуляева Марина Анатольевна*

*Методист Кузбасского регионального института развития профессионального образования, gma5@mail.ru, Кемерово*

## **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлена педагогическая модель формирования методической культуры педагогов профессиональных образовательных организаций, основанная на целенаправленной интеграции возможностей дополнительного профессионального образования педагогов: обучения на курсах повышения квалификации и профессиональной подготовки, участия в методической работе в профессиональной образовательной организации, профессионального самообразования педагога. Особое значение в формировании методической культуры педагога отведено влиянию информационно-методической среды. Охарактеризованы основные этапы формирования методической культуры педагога: ориентировочно-ценностный, деятельностный, рефлексивно-оценочный. Выделены организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования методической культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования, описаны уровни сформированности методической культуры педагога (элементарный, достаточный, продуктивно-творческий).

*Ключевые слова:* методическая культура, формирование, самообразование, методическая работа, система повышения квалификации, информационно-методическая среда, модель.

*Guljaeva Marina Anatolievna*

*Methodologist of the Kuzbass Regional Institute of Development of Professional Education, gma5@mail.ru, Kemerovo*

## **THE MODEL OF FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER IN PROCESS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

*Abstract.* The pedagogical model of formation of methodical culture of the teachers is presented in the article, based on purposeful integration of opportunities of additional professional education of teachers: training at advanced training courses and vocational training, participation in methodical work in the professional educational organization, professional self-education of the teacher. The main stages of formation of methodical culture of the teacher are characterized, organizational and pedagogical conditions necessary for this process are allocated, levels of methodical culture of the teacher are described.

*Keywords:* methodical culture, formation, self-education, methodical work, professional development system, information and methodical environment, model.

Современный этап модернизации профессионального образования предполагает существенное расширение содержательного поля профессиональной деятельности педагога в связи с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), действующим порядком аттестации педагогических работников. Педагогу профессиональной образовательной организации необходимо разрабатывать новое учебно-методическое обеспечение

образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС и регионального рынка труда: учебно-программную документацию, дидактические средства обучения, методические указания, рекомендации, контрольно-оценочные материалы для оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся; представлять педагогической общественности востребованные собственные методические наработки и т.д. Эффективное решение этих задач возможно при

наличии у педагога достаточно высокого уровня методической культуры.

Вместе с тем знания и умения, полученные педагогом в условиях базового педагогического образования, устаревают и становятся недостаточными для качественной организации и учебно-методического обеспечения современного образовательного процесса. К тому же, педагоги профессиональных образовательных организаций не всегда имеют базовое педагогическое образование, поэтому «добирать» и осваивать необходимые знания, умения, компетенции педагогу приходится в процессе дополнительного профессионального образования (ДПО). Дополнительное профессиональное образование педагога мы понимаем как целостный процесс, объединяющий обучение по программам повышения квалификации и переподготовки в учреждениях ДПО, участие педагога в методической работе в профессиональной образовательной организации (ПОО), профессиональное самообразование педагога.

Сложившаяся система дополнительного профессионального образования, несомненно, содействует формированию и развитию профессионально-педагогической культуры педагогических кадров, но зачастую не предусматривает целью актуализацию, совершенствование методической деятельности педагога и формирование, развитие его методической культуры.

Проблема формирования, становления и развития методической культуры педагога (и ее разновидности) являлась предметом достаточного количества исследований последних лет. Вопросам методической подготовки будущего учителя в процессе профессионального образования посвящены работы И. Н. Артемьевой (выявлены существенные характеристики феномена «методическая культура будущего учителя начальных классов», обоснованы и раскрыты педагогические условия формирования методической культуры студента); Т. Н. Бережной (сформулировано понятие «инновационная методическая культура» учителя начальных классов); А. П. Карачевцевой (раскрыта совокупность педагогических условий эффективного формирования методической культуры будущего учителя на первой ступени педагогического обра-

зования, включающая интеграцию содержания общепрофессиональных дисциплин и дисциплин предметной подготовки); Ю. В. Подповетной [8] (выявлены педагогические закономерности и принципы развития научно-методической культуры преподавателя вуза, способствующие углублению теоретических представлений о стратегиях совершенствования профессиональной культуры преподавательского состава высшей школы) и др. Проблема формирования методической культуры педагога ПОО в процессе дополнительного профессионального образования не была предметом специальных научных исследований.

Проектируя педагогическую модель формирования методической культуры педагога в процессе ДПО, мы исходили из трактовки понятия «формирование» как создание и обеспечение оптимальных условий для приобретения субъектом тех или иных знаний, умений, качеств, компетенций и понимания процесса формирования методической культуры педагога как «оформления», «окультуривания» уже сложившегося опыта педагогов в создании методических продуктов. Формирование методической культуры педагога осуществляется не только как внутренний процесс (поскольку приобрести или усвоить может только сам человек посредством собственной деятельности), но и как внешний процесс через обеспечение соответствующих условий в системе повышения квалификации, в ПОО, через влияние информационно-методической среды, субъектом и объектом которой является педагог.

Основываясь на положении о том, что методическая культура формируется, проявляется, получает развитие и выражение в методической деятельности и её продуктах, формирование методической культуры педагога мы определили как процесс целенаправленного включения педагога в различные виды методической деятельности в культуросообразной информационно-методической среде, обеспечивающий становление мотивационно-ценностного отношения педагога к методической деятельности, освоение и трансляцию норм и ценностей методической культуры, развитие методической компетентности и способности к творческой самореализации педагога в методической деятельности [3].



При проектировании модели формирования методической культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования мы основывались на культурологическом, деятельностном и личностном подходах. С культурологической позиции важным в формировании культуры педагога является так называемое «культурологическое поле», «методическая культура социума», информационно-методическая среда, во взаимодействии с которой, либо под ее влиянием происходит процесс формирования методической культуры личности [2]. Поскольку методическая деятельность является конституирующей основой, формой становления и развития методической культуры педагога, то при моделировании процесса формирования методической культуры педагога мы опирались на деятельностный подход, в частности на его принципиальное положение о том, что психика, сознание человека неразрывно связаны с его деятельностью и деятельностью обусловлены [4; 5; 6]. Личностный подход тесно связан с деятельностным подходом, так как деятельность – это основа, средство и решающее условие развития личности [9, с. 160]. Личностный подход предполагает «ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности, ... опору на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий» [10, с. 524].

Основываясь на культурологическом, деятельностном и личностном подходах, мы определили основные принципы построения модели: *принцип индивидуализации* предполагает учет в процессе формирования методической культуры педагога его индивидуальных особенностей: личностных, субъектных и индивидуальных [1]; *принцип интерактивности* обеспечивает формирование методической культуры педагога через включение в совместную осмысленную индивидуальную и коллективную деятельность, обеспечивающую накопление опыта, осознание и принятие существующих ценностей и норм [7]; *принципы интегративности, преемственности и взаимодополнения* предполагают консолидацию возможностей СПК, методической работы ПОО и профессио-

нального самообразования педагога в формировании методической культуры; *принцип рефлексивности* предполагает соотнесение педагогами результатов своей методической деятельности с существующими нормами, требованиями методической культуры.

Педагогическая модель включает в себя три этапа формирования методической культуры педагога: ориентировочно-ценностный, деятельностный, рефлексивно-оценочный. На каждом этапе определяется цель, для ее достижения выбираются соответствующее содержание, формы, методы образовательного взаимодействия с педагогом в процессе повышения квалификации, методической работы в ПОО, в процессе профессионального самообразования. Критериями отбора форм, методов являются их деятельностный характер, информативность, интерактивность, возможность пролонгирования и преемственности. Система повышения квалификации выступает здесь системообразующим звеном, задавая содержательный вектор преемственности в формировании методической культуры педагога в межкурсовый период через методическую работу в ПОО и профессиональное самообразование педагога.

Основной целью *ориентировочно-ценностного этапа* является ценностное самоопределение педагога в системе методических норм. На данном этапе осуществляется определение исходного уровня сформированности методической культуры; выявление методических затруднений педагога, мотивов выполнения методической деятельности, а также создаются условия для мотивации и ценностного отношения педагога к методической деятельности. Помимо диагностики на данном этапе создаются условия для ценностного самоопределения педагога в системе методических норм через их предъявление посредством общения с коллегами на педагогических форумах, через консультирование методистами системы повышения квалификации (СПК) и ПОО, через участие в деятельности региональных методических объединениях, творческих группах, в конкурсах педагогического мастерства, конкурсах методических материалов и т.д.

Результатом ориентировочно-ценностного этапа в формировании методической

культуры педагога являются представления педагога о нормах методической культуры, о соответствии собственного уровня методической культуры необходимому, сформированные мотивы и интерес к методической деятельности, понимание значимости методической деятельности в обеспечении качества образовательного процесса. Для специалистов системы повышения квалификации и методистов ПОО полученная информация об уровне сформированности методической культуры педагога является основой для планирования процесса ее дальнейшего формирования.

Цель *деятельностного этапа* – формирование опыта осуществления методической деятельности и оформления ее продуктов в соответствии с культурными нормами.

В ходе курсовой подготовки педагога и через участие его в методической работе ПОО осуществляется формирование теоретических представлений о методических умениях и знаниях, культурных нормах, актуальных в современном образовательном пространстве. Важная характеристика этапа – вовлечение педагога в практическую методическую деятельность, в ходе которой происходит осознание и присвоение норм методической культуры, осуществляется процесс совершенствования и освоения новых методических умений. Основные используемые формы и методы – это проектные работы, мастер-классы, работа творческих групп, создание методических материалов по итогам обучения на курсах, экспертиза методических материалов, подготовленных коллегами, сетевое взаимодействие педагогов и др.

Результатом этапа является сформированное умение педагога применять и адаптировать методические знания в контексте своей профессиональной деятельности, владение совокупностью методических компетенций, способность разрабатывать методическое обеспечение образовательного процесса в соответствии с современными требованиями, планировать и осуществлять методическую деятельность.

*Рефлексивно-оценочный этап* включает определение достигнутого уровня методической культуры через самооценку и экспертную оценку методической деятельности педагогов, анализ, самоанализ ее результатов. Этап предполагает оценку различных дости-

жений педагога, связанных с методической деятельностью, со стороны самого педагога, методической службы ПОО, специалистов системы повышения квалификации.

При этом специалисты системы повышения квалификации и методисты ПОО, руководствуясь полученными результатами, корректируют содержание, формы и методы образовательного взаимодействия с педагогом таким образом, чтобы обеспечить положительную динамику в уровнях сформированности методической культуры педагога, то есть переход педагога от *элементарного* уровня (педагог не достаточно осознает важность и необходимость методической деятельности в профессионально-педагогической деятельности, выполняет методическую деятельность по образцу или шаблону, разрабатывает учебно-программную документацию, в работе использует учебно-методические материалы коллег и др.) к *достаточному* (характеризуется осознанием педагогом важности и необходимости методической деятельности для обеспечения качества образовательного процесса, педагог самостоятельно разрабатывает учебно-программную документацию, учебно-методические материалы для обучающихся в соответствии с нормами методической культуры и т.д.) и *продуктивно-творческому* (педагог самостоятельно разрабатывает учебно-программную документацию, учебно-методические и методические материалы для коллег в соответствии с нормами методической культуры, обладает способностью и готовностью обогащать и совершенствовать собственную педагогическую и методическую деятельность, распространять нормы методической культуры среди коллег через экспертизу методических материалов, консультирование, представлять педагогической общественности востребованный опыт собственной работы).

Эффективность процесса формирования методической культуры педагога зависит от созданных организационно-педагогических условий, к которым мы относим интеграцию возможностей системы повышения квалификации, методической работы в ПОО и профессионального самообразования педагога на основе принципов взаимодополнения и преемственности; сетевое взаимодействие педагогов в рамках специально созданной региональной информационно-методической

среды; обеспечение научно-методического и экспертно-консультационного сопровождения методической деятельности педагога.

Интеграция компонентов дополнительного профессионального образования на основе принципов взаимодополнения и преемственности выражается в совместном целеполагании, планировании, разработке и реализации интегрированных дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации, программ методической работы и программ профессионального самообразования).

С точки зрения формирования и закрепления единых норм методической культуры, требований к учебно-программной и методической документации, к осуществлению методической деятельности педагога большое значение имеет планируемая и создаваемая региональная *информационно-методическая среда*, способствующая обеспечению доступа преподавателей к общим информационным и методическим ресурсам [7]. Информационно-методическая среда выстраивается через *региональные мероприятия* в рамках деятельности сети профессиональных образовательных организаций, сочетающих возможности реального и виртуального взаимодействия педагогов: деятельность региональных рабочих, творческих групп педагогов, проведение методических вебинаров, общение на форумах и др.; мероприятия *локального характера*, организуемые на базе ПОО: конкурсы методических разработок, портфолио профессиональной деятельности, создание и функционирование электронного методического кабинета и т.д. Сетевое взаимодействие позволяет осуществлять обмен педагогами методическими продуктами, проводить их экспертизу, обмениваться опытом методической деятельности, тем самым обеспечивая усвоение педагогами методических норм. Таким образом, информационно-методическая среда выполняет интегративную и нормативно-регулятивную функции в формировании методической культуры педагога, обеспечивает открытость методической деятельности педагога.

Научно-методическое и экспертно-консультационное сопровождение методической деятельности педагога обеспечивает непрерывную актуализацию педагогом при-

обретенных культурных норм методической деятельности, их переоценку и обновление в процессе ДПО. Как показал наш опыт, сопровождение более результативно, если специалистами СПК и методистами ПОО учитываются возможности профессионального самообразования педагога, реализуется консультационная работа, подготовка и издание научно-методических пособий и рекомендаций для педагогов, практикуется наставничество, вовлечение педагога в работу творческих и рабочих групп, организована экспертная деятельность методических материалов педагога.

Апробация педагогической модели формирования методической культуры педагога в процессе ДПО позволила выявить ее результативность, выраженную в осознании и понимании педагогами значимости методической культуры в повышении качества педагогической деятельности; в проявлении педагогами интереса к созданию методических продуктов, процессу методической деятельности; в способности к разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса в соответствии с современными требованиями, в оценке и самооценке методической деятельности, ее продуктов; в способности к передаче культурного опыта осуществления методической деятельности; в творческой активности в методической деятельности.

В заключение можем отметить, что формирование методической культуры педагога – это сложный длительный последовательный процесс, который протекает под влиянием многих факторов (*внешних*: современные достижения педагогической науки и развивающейся образовательной практики, уровень методической культуры педагогического сообщества; развитие дополнительного профессионального образования педагогов; *внутренних*: значимые для педагогов нормы и ценности; личностные качества и внутренние потребности педагога; уровень профессионально-педагогического (базового) образования педагога; личный опыт осуществления методической деятельности) и специально созданных организационно-педагогических условий, требующих сопровождения со стороны СПК, методической службы ПОО, и усилий педагога в профессиональном самообразовании.

**Библиографический список**

1. *Алова Н. Н.* Модель формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лица // Научный журнал КубГАУ. – 2013. – №87(03). – С. 818–834.
2. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Москва-Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
3. *Крайник В. Л.* Культурологический подход к профессиональной подготовке педагога // Вестник ТГПУ. – 2004. – № 5. – С. 49–54.
4. *Купавцев А. В.* Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 44–49.
5. *Лекторский В. А.* Деятельностный подход: смерть или возрождение? // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 56–66.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Изд. центр «Академия», 2004. – 352 с.
7. *Панина Т. С., Вавилова Л. Н.* Модернизация деятельности методических служб учреждений профессионального образования: методическое пособие. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2009. – 408 с.
8. *Подповетная Ю. В.* Содержательно-процессуальные особенности технологии развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3 (часть 2). – С. 310–314.
9. *Подымов Л. И.* Педагогические условия интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в свете проблемы двух культур в классическом вузе // Вестник ТГПУ. – 2012. – №2. – С. 158–161.
10. *Тебуева М. М.* Методологические основы в современном обучении // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 523–527.

УДК 37.072

**Стуколова Лариса Зайнуловна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-психологического менеджмента Не- государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Между- народный институт рынка», Самара*

**Карпова Татьяна Петровна**

*Кандидат социологических наук, доцент кафедры социально-психологического менеджмента Не- государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования, «Между- народный институт рынка», trkarpova@mail.ru, Самара*

## СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИНТЕГРАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО, ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются модели интеграции общего, дошкольного и дополни- тельного образования в условиях модернизации системы образования, возможности преодо- ления интеллектуального перекоса в развитии учащихся и создания основы для их успешной адаптации и самореализации в обществе. Представлена модель двухуровневой интеграции си- стемы образования.

*Ключевые слова:* интеграция, внутренняя интеграция, внешняя интеграция, дошкольное, общее и дополнительное образование, профессиональная ориентация.

---

**Stukolova Larisa Zeinulovna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Psychological Management of non-state Educational Institution of Higher Professional Education «International Market Institute», Samara.*

**Karpova Tatyana Petrovna**

*Candidate of Sociological Sciences, Assistant Professor of the Department of Social-Psychological Management of non-state Educational Institution of Higher Professional Education «International Market Institute», Samara*

## THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE INTERNAL AND EXTERNAL INTEGRATION OF EXTRA, PRE-SCHOOL AND GENERAL EDUCATION

*Abstract:* The article deals with the General model of integration, preschool and pre-Executive Education in conditions of modernization of the education system, the possibility of overcoming the intellectual bias in development of students and to provide the basis for their successful adaptation and self-realization in society. Presents a model of two-level integration of the education system.

*Keywords:* integration, internal integration, external integration, pre-school, General and addi- tional education, professional orientation

Проблема интеграции общего, дошколь- ного и дополнительного образования на се- годняшний момент актуальна и представ- ляет интерес для системы общего образования в рамках новой образовательной парадигмы. «Закрытый» характер устоявшейся системы образования и ее институтов, к сожалению, не способствует формированию «человека открытого общества». Система образования

остро нуждается в проектах и программах, направленных на «размыкание границ» са- мой системы и ее базовых институциональ- ных форм, прежде всего школ, учреждений дополнительного, дошкольного образова- ния, вузов. Для полноценного личностного (а не только интеллектуального) развития каждого ребёнка, в современной школе ос- новное и дополнительное образование детей



должны стать равноправными взаимодополняющими друг друга компонентами, создающими необходимое единое образовательное пространство. Основа для успешной адаптации школьников в обществе – целостное образовательное пространство, то есть интегрированное, комплексное, создающее возможности для полноценного развития ребенка во всем разнообразии его запросов и интересов [1, с. 5]. В этих условиях возможно преодоление интеллектуального перекося в развитии учащихся и создание основы для их успешной адаптации и самореализации в обществе. Поэтому необходимо проектирование и реализация новой функциональной образовательной модели, базирующейся на принципе полноты образования. В этой связи особенно актуальными являются задачи экономного, рационального использования образовательных ресурсов. Образовательный потенциал учреждения имеет решающее значение в том, насколько реальными, эффективными могут оказаться усилия в обеспечении доступности качественного образования. Здесь наряду и в связи с индивидуальными склонностями, способностями, потребностями учащихся большое значение имеет образовательная среда, возможности педагогического коллектива, профессиональная компетентность педагогов, материально-техническое обеспечение, особенности организации учебно-воспитательного процесса в учреждении и за его пределами.

Впервые идея интеграции общего и дополнительного образования детей как ведущая тенденция развития школьного образования прозвучала в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. На сегодняшний день это целый перечень нормативных документов, включая Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273 ФЗ. Интеграция в становлении личности выполняет следующие функции:

1) усвоение индивидом профессионально-значимых знаний, умений, ценностей, норм поведения (информации);

2) на базе полученной индивидом информации освоение профессиональных видов деятельности с целью формирования позитивного отношения (адаптации) к получаемой профессии;

3) в результате усвоения профессиональ-

но-значимой информации, формирования позитивного отношения к получаемой профессии, индивид осознает себя субъектом социально-трудовых отношений;

4) вследствие осознания себя субъектом социально-трудовых отношений происходит профессиональное самоопределение личности индивида, в ходе которого и формируется профессионал – работник, обладающий не только знаниями, умениями, навыками, но и компетенцией, способный к самоорганизации, самостоятельному решению проблемы;

5) в результате профессионального самоопределения происходит профессиональное становление индивида, то есть процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности, собственной активности, направленной на самосовершенствование.

Для решения проблемы интеграции общего, дошкольного и дополнительного образования детей в первую очередь необходимо теоретическое осмысление самого процесса интеграции и его возможных путей. По нашему мнению, в зависимости от типов образовательных учреждений и приоритетных целей возможны разные модели интеграции.

Интеграция общего и дополнительного образования может осуществляться на разных уровнях, которые обеспечивают ее системную целостность, синергетичность, вариативные формы социального партнерства. Мы разделяем точку зрения исследователей, считающих, что интеграция дошкольного общего и дополнительного образования способна обогатить содержание и формы жизни и деятельности учащихся. В этом случае сотрудничество в инновационном режиме позволяет создавать и апробировать новые образовательные структуры, программы нового поколения, способные удовлетворять и обеспечивать развитие и обычных детей, и одаренных, и детей с замедленным развитием, вплоть до их ранней профессионализации.

По нашему мнению, именно сегодня необходима интеграция общего образования с наукой, в частности с учреждениями высшего профессионального образования, которые в рамках социального партнерства могут осуществлять научно-методическое обеспечение, способствовать формированию единого образовательного пространства профессиональной школы в союзе с общей

школой на основе объединения информационных пространств общего и дополнительного образования, вузов, переноса и продуктивного использования принципов, методов и технологий из одних областей в другие; формированию инновационных форм сотрудничества.

Процесс реализации предлагаемой образовательной модели сопряжен с решением ряда организационных проблем в соответствии с новыми требованиями государственного стандарта:

- сохранение уникальности сложившейся системы дополнительного образования в условиях активного слияния с общеобразовательной школой;

- определение наиболее продуктивных механизмов сотрудничества педагогических коллективов дошкольных и общеобразовательных с учреждениями дополнительного образования в процессе реализации ФГОС;

- сохранение специфики программы внеурочной деятельности и ее отличия от существующей дополнительной образовательной программы;

- избегание перегрузок учащихся при планируемом интенсивном включении дополнительных видов работы в условиях внеурочной деятельности.

В ходе аналитической работы особое внимание было обращено на понятие «единое образовательное пространство» в трактовке как «пространство взаимодействия», употребляемое в связи с модернизацией российского образования.

Предлагаемая модель двухуровневой интеграции системы образования графически может быть представлена в следующем виде (Рисунок).

В контексте реализации интеграционного процесса общего, дошкольного и дополнительного образования необходимо сотрудничество с наукой с целью развития их взаимодействия и формирования системной целостности как на уровне содержания образования, так и на институциональном уровне, для которого характерны вариативные формы социального партнерства.

В зависимости от уровня интеграции (от низшего к высшему) выделяются формы интеграции; в общем случае выделяются следующие формы: кооперация, ассоциация, слияние.

О кооперации и ассоциации как о формах,

характеризующихся минимальной и средней степенью взаимного сближения субъектов интеграции, можно говорить применительно к интеграции учреждений общего и дополнительного образования детей. Слияние как форма, характеризующаяся максимальной степенью взаимного сближения субъектов интеграции, чаще всего описывает интеграционные процессы внутри одного общеобразовательного учреждения.

В целом тенденция интеграции состоит в нарастании числа комплексных программ и проектов. Интеграция общего и дополнительного образования может принимать довольно сложные организационные формы. На каждой ступени образования это может быть обеспечено за счет построения нескольких пространств взаимодействия:

- пространство взаимодействия дошкольного, общего и дополнительного образования (интегрированные занятия, уроки, элективные курсы, совместная проектная деятельность и др.);

- пространство взаимодействия дополнительного образования и внеурочной работы (занятия, фестивали, праздники, концерты, выставки, смотры и другие массовые мероприятия, объединяющие представителей разных возрастных групп).

В рамках этих пространств формируется возможность построения индивидуального образовательного маршрута ребенка с целью его успешной адаптации и самореализации [5, с. 120].

Таким образом, интеграция учреждений общего, дошкольного и дополнительного образования детей предполагает объединение усилий, ресурсов, средств, с целью формирования личности обучающихся через проявление и развитие каждым ребенком своих интересов на основе свободного выбора.

Проведенный нами анализ показывает, что успешность в интеграции внутри учреждений зависит от ряда факторов:

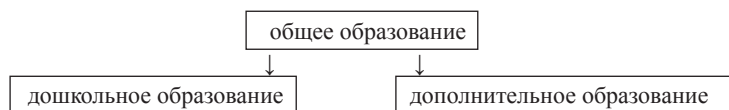
- 1) приоритет стратегических целей интегрирования над финансовыми;

- 2) соблюдение этапов интегрирования (оценка условий-процесс слияния);

- 3) соблюдение фактора времени, отказ от форсирования процесса интеграции;

- 4) учёт качественного состава участников слияния (участники должны не заменять, а дополнять друг друга);

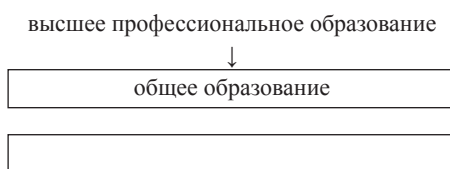
**1 уровень: Пространство взаимодействия**



**Решаемые задачи:**

- объединение ресурсных возможностей учреждений образования в интересах развития личности ребенка, обеспечение «образования без границ»;
- установление взаимосвязи и взаимопроникновения разделов воспитания и образования детей;
- создание единой структуры деятельности по методическому обеспечению интеграции общего, дошкольного и дополнительного образования.

**2 уровень: Пространство взаимодействия**



**Решаемые задачи:**

- формирование способности учащегося к личностному, культурному и профессиональному самоопределению;
- формирование рефлексии к собственной культуре и профессии;
- формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций учащегося по отношению к российской культуре, поликультурной по своей природе, и собственной профессиональной деятельности, полифункциональной по структуре.

*Рисунок* – Модель двухуровневой интеграции системы образования формирование общих видов деятельности и систем отношений

5) наличие команды, которая работает на достижение общей цели.

Предлагаемая модель двухуровневой интеграции общего, дошкольного и дополнительного образования с высшей школой предполагает:

- формирование способности учащегося к личностному, культурному и профессиональному самоопределению;
- формирование рефлексии к собственной культуре и профессии;
- воспитание уважения к истории и культуре своего и других народов;
- формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций учащегося по отношению к российской культуре, поликультурной по своей природе и собственной профессиональной деятельности, полифункциональной по структуре [4, с. 172].

Современное образование детей пока не в полной мере включено в процесс реализации новых стандартов, но предлагаемое

направление двухуровневой интеграции общего, дошкольного и дополнительного образования с высшей школой перспективно.

**Библиографический список**

1. Анасова С. В. Ресурсы учреждения дополнительного образования детей в предпрофильной подготовке // Самарский внешкольник. – 2005. – №35. – С. 5–6.
2. Леонова О. А. Понятие «образовательное пространство» и его региональная интерпретация // Педагогика. – 2008. – №6. – С. 40–45.
3. Путин В. В. Строительство справедливости. Социальная политика для России // Комсомольская правда. – 13.02.2012. – С. 3–4.
4. Стуколова Л. З. Проблема личностно-профессионального развития будущих менеджеров в философском аспекте // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №14. – С. 172–174.
5. Стуколова Л. З., Карпова Т. П. Личностно-профессиональное развитие будущих менеджеров бакалавров как ценностная основа формирования профессиональных компетенций // Экономика и политика. – 2014 – №1(2). – С. 120–124.

**Мардахаева Елена Львовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математических дисциплин Академии социального управления, mantissa-l@mail.ru, Московская область*

## **О ПОСТРОЕНИИ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость построения преподавания математики в классах гуманитарного профиля как системы, выделены основные идеи, которые могут быть положены в основу построения такой системы. Реализация такой системы, обеспечивает подготовку к соответствующему продолжению обучения в вузах. Материал опирается на опыт преподавания математики и обеспечения преемственности «школа – вуз». Особое внимание уделено профильному обучению, использованы данные опроса его реализации в школах Московской области. Показаны особенности преподавания математики в классах гуманитарного профиля. Приведено несколько примеров, отличающих преподавание в классах гуманитарного профиля от преподавания в классах других профилей.

*Ключевые слова:* профильное обучение; непрерывное педагогическое образование; преподавание математики в профильных классах.

**Mardakhaeva Elena Lvovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematical Disciplines of the State Budget-funded Educational Institution of Higher Professional Education of the Moscow region «Academy of Social Management», mantissa-l@mail.ru, Moscow region*

## **ABOUT CREATION OF THE SYSTEM OF TEACHING MATHEMATICS IN CLASSES OF HUMANITARIAN PROFILE**

*Abstract.* In the article the necessity of construction of teaching Mathematics in classes in Humanities as a system, highlighted the main ideas that can be put in the basis of constructing such a system. A few examples that distinguish teaching classes in Humanities from teaching in classes other profiles.

*Keywords:* specialized education; continuous pedagogical education; the teaching of mathematics in specialized classes

Система непрерывного образования в России имеет многоступенчатую структуру, которая предусматривает поэтапное прохождение ступеней образования от дошкольного до послепрофессионального (Рисунок). Такая структура подразумевает, что успешное прохождение каждой ступени образования готовит к соответствующему продолжению обучения на следующей ступени. В частности, подготовка к обучению в высших учебных заведениях осуществляется на этапе обучения в средних учебных заведениях: общеобразовательных и профессиональных. Однако не всё так гладко существует в этой системе. Осуществление преемственности между различными ступенями обучения представляет проблему, к разрешению которой неоднократно обращались специалисты.

О преемственности между средней и высшей степенью обучения поднимали вопрос ещё во второй половине XVIII века. Когда в Московском университете появилась самостоятельная кафедра математики и стали читать два курса лекций по чистой математике, то заговорили о недостаточной подготовленности некоторых молодых людей к продолжению образования в университете. В дальнейшем потребность в серьезном изучении проблемы преемственности между различными ступенями образования проявлялась всё острее. Россия, несколько опередив в этом вопросе Европу, стала модернизировать гимназический курс и проводить активные реформы математического образования.

Конец XIX – начало XX вв. ознаменовался активными реформами в мировом ма-

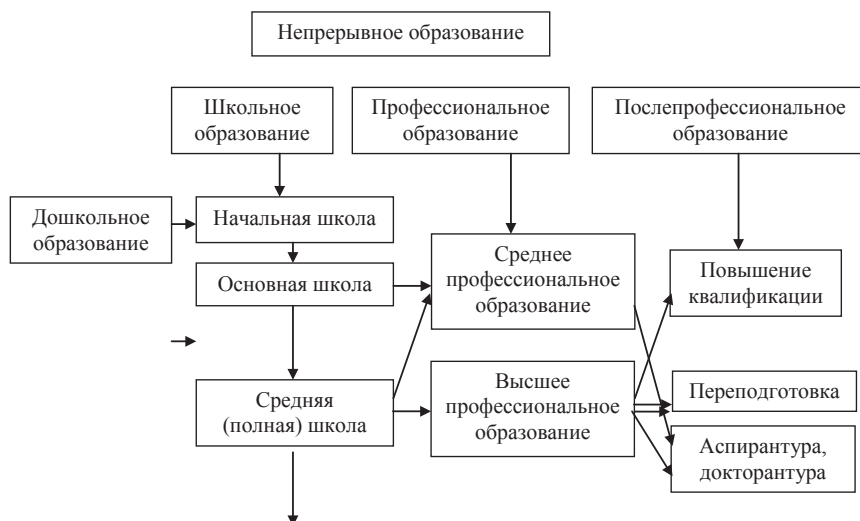


Рисунок – Структура непрерывного образования

тематическом образовании, которые были в центре внимания и передовых Российских преподавателей математики. Например, одним из поднятых во время обсуждения вопросов на первом и втором Всероссийских съездах преподавателей математики был вопрос о взаимоотношениях средней и высшей школ. Спустя почти сто лет, возрождая традицию проведения Всероссийских съездов учителей, 28–30 октября 2010 года в Москве, в МГУ имени М.В. Ломоносова состоялся съезд учителей математики, на котором вновь одним из актуальнейших был вопрос о построении системы непрерывного образования, реализации преемственности между школой и вузом.

В настоящее время Россия, как и многие страны с развитыми системами образования, пошла по пути введения и расширения профильной дифференциации. Именно построение системы профильного обучения на старшей ступени обучения призвано разрешить проблему преемственности между средним и высшим профессиональным образованием. В 2002 г. была принята «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования», утверждённая Приказом Министерства образования Российской Федерации от 18 июля 2002 г. № 2783. Согласно утверждённой концепции, «модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разно-

образных комбинаций учебных предметов, что и будет обеспечивать гибкую систему профильного обучения» [1, с. 31]. С 2003 г. в рамках эксперимента по введению профильного обучения (Постановление Правительства от 09.06.2003 г. № 334) некоторые школы начали переход на профильное обучение.

С целью исследовать особенности реализации профильного обучения, выявить проблемы и наметить пути их решения среди учителей математики Московской области было проведено добровольное анкетирование. В анкетировании приняли участие 200 человек. Представим некоторые результаты.

На вопрос «Реализуется ли в Вашем учреждении в данный момент профильное обучение?» дали отрицательный ответ 90 человек, что представляет немногим меньше половины участников опроса. Среди причин и проблем, которые мешают переходу на профильное обучение, основной причиной называют малочисленность учащихся (в том числе и в малокомплектных школах), а также недостаточную подготовленность учебно-методического обеспечения учебного процесса. При ответе на вопрос «Если в Вашей школе реализуется профильное обучение, то укажите, по каким профилям» 37% ответивших положительно указали, что у них реализуется один профиль; 34,5% – два профиля; 24,5% – три и более. При этом было названо 29 различных профилей. Среди названий профилей встречаются: эколо-



го-экономический, химико-математический, биолого-химический и др.

При том что указанная выборка не является репрезентативной, она всё равно позволяет наметить ряд проблем, которые требуют обязательного решения для качественной реализации профильной дифференциации на старшей ступени обучения. Например, такое многообразие профилей не результативно, затрудняется не только процесс формирования учебных планов образовательных учреждений, но и построение программ учебных курсов, подготовка качественного учебно-методического обеспечения образовательного процесса. В то же время с точки зрения подготовки учащихся к продолжению обучения в высшей школе нет необходимости в такой «тонкой» профильной дифференциации. Этот аспект нашёл отражение в утверждённом Приказом Министерства образования № 413 от 17 мая 2012 года Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (ФГОС С(П)ОО). При определении основных положений об основной образовательной программе в нём говорится, что «Основная образовательная программа может включать как один, так и несколько учебных планов, в том числе учебные планы различных профилей обучения» [6, с. 45]. И далее выделены пять профилей: естественно-научный, гуманитарный, социально-экономический, технологический, универсальный.

Помимо решения общих вопросов, связанных с организацией профильного обучения, каждый профиль требует и решения специфических проблем, кроме этого необходимы учебно-методические материалы по каждому учебному предмету. Пожалуй, наибольшие сложности вызывают вопросы, связанные с преподаванием непрофильных учебных предметов. Рассмотрим на примере преподавания математики в классах гуманитарного профиля.

Среди многих учащихся, выбирающих нематематический профиль, бытует мнение, что в их дальнейшей профессии математика не пригодится или пригодится в гораздо меньшем объеме, чем они изучают. Это, к сожалению, сначала негативно влияет на мотивацию изучения предмета в школе, вызывает сложности при прохождении итоговой

аттестации в школе, а затем пагубно отражается на продолжении обучения в высшем учебном заведении. Причём, не только при изучении высшей математики, ведь на многих гуманитарных специальностях изучаются небольшой курс высшей математики, элементы теории вероятностей и математической статистики, математической логики.

Однако стоит подойти неформально к преподаванию курса математики гуманитарного профильного класса, и это в корне изменит отношение учащихся к этому предмету. Важно рассматривать не различные аспекты преподавания математики в классе гуманитарного профиля, а выстроить всю систему преподавания. Как всякая система, она будет содержать соответствующие системе компоненты: цели, формы, методы, средства, содержание. В основе построения такой системы полезно сначала определить требования, которым должна соответствовать подготовка студентов-первокурсников для успешного продолжения обучения (не только по математике, но и другим дисциплинам). Сделать это можно на основании анализа стандартов и программ высшей школы. Выполняется также анализ на соответствие требований к подготовке студентов-первокурсников и требований итоговой аттестации.

Основными целями изучения математики в классах гуманитарного профиля можно определить следующие:

- 1) общее умственное развитие школьника;
- 2) знакомство с математикой как областью человеческой культуры;
- 3) формирование тех знаний и умений, которые необходимы для продолжения обучения в высшем учебном заведении по гуманитарной специальности и свободной ориентации в современном мире.

На основании определённых целей выделяется содержание, предназначенное для изучения. Освоение содержания происходит в ходе изучения различных образовательных курсов, а также в процессе индивидуальной работы учащихся. Как было определено в Концепции профильного обучения, система образовательных курсов будет включать в себя три типа курсов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные [1, с. 31]. Понятно, что математика в классе гуманитарного профиля будет базовым

общеобразовательным предметом. Однако помимо базового курса можно также предложить учащимся на выбор несколько элективных курсов продолжительностью 16 или 32 часов (рассчитаны на изучение в течение одной четверти или полугодия) для улучшения качества общеобразовательной подготовки по математике, расширения его кругозора, повышения математической культуры, подготовленности к изучению некоторых дисциплин в высшем учебном заведении.

Выскажем следующую принципиальную позицию: изучение математики в гуманитарном классе не должно существенно сокращаться, тем самым обедняя математическое образование школьника. Учащимся гуманитарного класса также предстоит проходить обязательную итоговую аттестацию по математике, как и учащимся других классов. Сокращение математического материала в классах гуманитарного профиля ставит учащихся этих классов в неравные условия при сдаче обязательного итогового экзамена. Однако при этом не стоит углубляться в некоторые сугубо «математические» тонкости, следует учитывать особенности в восприятии, переработке, запоминании математической информации учащихся-гуманитариев. Они вполне могут оценить красоту многих математических понятий и задач. Поэтому выделим идею: не глобально сокращать изучаемый математический материал, а лишь некоторым образом его подкорректировать. Также очевидно, что наиболее результативные формы и методы преподавания в гуманитарных классах могут отличаться от форм и методов, реализуемых в классах естественно-научного или технологического профиля.

Как уже было отмечено выше, большой проблемой является существенное снижение мотивации к изучению математики в классах гуманитарного профиля. Весьма полезным здесь может быть изучение некоторых тем с использованием исторического материала и задач прикладного характера. Например, при изучении такого важного математического понятия, как производная в большинстве учебников базового уровня по математике предлагается два классических примера её применения: геометрический и физический смысл производной. Однако учащемуся-гуманитарию геометрический и физический смысл производной, с одной

стороны, вряд ли покажется таким уж важным, а, с другой – может быть вообще непонят в силу недостаточной математической подготовки. При этом экономические приложения производной, например, для нахождения предельных издержек или максимальной прибыли не только доступнее, но и интереснее. Вообще, ещё при обучении в начальной школе замечено, что многие учащиеся значительно легче решают задачи «на деньги», чем отвлечённые вычисления [3].

К сожалению, часто в классах гуманитарного профиля элективные курсы предметной области «Математика и информатика» не предусматриваются в базисном учебном плане. При этом очевидно, что элективные курсы позволяют обеспечить лучшее усвоение программного материала, более глубокое его понимание; осуществить более качественную подготовку, как к сдаче итоговой аттестации, так и к продолжению обучения в высшем учебном заведении; расширить профильную ориентацию. Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся.

Чтобы определить тематику рекомендуемых элективных курсов, посмотрим, что придётся изучать на первом курсе некоторых гуманитарных специальностей. Обычно это небольшой курс элементов математического анализа, высшей алгебры и аналитической геометрии. На основании этого перечня нетрудно предположить, что у студентов может вызвать сложности изучение темы «Числовые ряды», поскольку прямая пропедевтическая для неё тема в школе – «Арифметическая и геометрическая прогрессии» – изучалась в 9 классе. А ведь в этой теме заложено ещё одно важное математическое понятие – предела (при подсчёте суммы бесконечно убывающей геометрической прогрессии), которое также предстоит изучать студентам.

Возможны сложности и при изучении элементов высшей алгебры и аналитической геометрии. Связано это прежде всего с тем, что многие темы алгебры, на которые непосредственно опирается материал, рассматриваемый в таких курсах, изучается зачастую в 7-8 классе. В то же время в итоговой аттестации встречаются задания, требующие,

например, знания обобщённых методов решения уравнений и систем уравнений. Исходя из этого, можно говорить о полезности элективного курса «Уравнения, их системы и методы решения».

При выборе форм и методов преподавания в классах гуманитарного профиля необходимо опираться на результаты исследований психологов, занимающихся изучением особенностей учащихся-гуманитариев. Сравнивая особенности построения рассуждений математиков и гуманитариев, А. Н. Крутецкий отмечал, что последние строят свои рассуждения развернуто, при этом наблюдается весьма слабая связь между прямыми и обратными понятиями. В процессе усвоения математической информации они прежде всего запоминают конкретную формулу, при этом доказательства теорем заучиваются практически наизусть. У гуманитариев зачастую наблюдается, что, если забывается хоть какая-нибудь часть доказательства, то восстановление его очень затруднительно или даже невозможно. При решении задач учащиеся-гуманитарии обращают внимание на соответствие условия задачи реальной действительности. Первоначальное осмысление задачи проходит именно здесь, а затем только они переводят ее на математический язык [2].

Исходя из психологических особенностей учащихся гуманитарных классов можно выделить следующие основные рекомендации по выбору форм и методов.

Освоение новой информации должно опираться на конкретные жизненные ситуации с последующим теоретическим обобщением.

При переработке учебной информации отдельного внимания заслуживает обучение учащихся таким действиям, как подведение под понятие, проведение аналогии, структурирование, установление взаимосвязей между прямыми и обратными действиями и понятиями.

Формы проведения уроков должны быть разнообразными: продуктивные лекции, семинары, диспуты и др. Полезно использование лично ориентированных технологий.

Активное включение элементов проектной деятельности, богатых в эмоциональном отношении эпизодов практического применения различных математических понятий, материалов из истории развития математики.

Использование художественных иллюстраций, в том числе и с применением различных электронных образовательных ресурсов, графических редакторов и программных средств («Живая математика», «GeoGebra» и др.).

#### Библиографический список

1. Галкина Т. И., Сухенко Н. В. Организация профильного обучения в школе / Книга современного завуча. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 256 с.
2. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
3. Мардахаева Е. Л. О прикладных задачах в профильных классах // Проблемы подготовки учителя математики к преподаванию в профильных классах: матер. XXV Всеросс. семинара препод. математики университетов и педагогических вузов 20-22 сентября 2006 г. – Киров – М., 2006. – С. 249–250.
4. Мардахаева Е. Л. Преемственность в обучении математике на нематематических специальностях: история и методология вопроса // Математические методы и приложения: Труды восемнадцатых математических чтений РГСУ (31 января – 4 февраля 2009 года) В 2-х ч. Ч. 2. – М.: РГСУ, 2009. – С. 69–74.
5. Мардахаева Е. Л. Преемственность в обучении математическому анализу: история и методология вопроса // Вестник Всероссийской государственной налоговой академии МНС России № 1 – 2003 / под науч. ред. А.П. Балакиной, В.М. Зуева. – М.: ВГНА МНС России, 2003. – С. 93–98.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.

*Дегтярев Сергей Николаевич*

*Кандидат педагогических наук, директор гимназии Тюменского государственного университета, gymnasia.utmn@rambler.ru, Тюмень*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ**

*Аннотация.* В статье рассматривается педагогическая проблема развития творческой, креативно мыслящей личности в ходе учебно-познавательного процесса. Раскрываются подходы к формированию креативных стратегий познавательной деятельности в процессе решения учебных задач. В частности, показано, что креативные познавательные стратегии формируются на основе овладения учащимися различными креативными методами, которые должны стать предметом специального усвоения учащимися. Раскрывается связь эффективности применения креативных познавательных стратегий и качества сформированности знаниевых структур, отображающих иерархию и логику развертывания знания. Приведены результаты эмпирических исследований формирования креативных познавательных стратегий старшеклассников, даны методические рекомендации по формированию данных стратегий.

*Ключевые слова:* креативная познавательная стратегия, креативные методы, структурирование знаний, решение задач, тест-карта.

*Degtyarev Sergey Nikolaevich*

*Candidate of Pedagogical Sciences, the Headmaster of Gymnasia of Tyumen State University Academic, gymnasia@rambler.ru, Tyumen*

## **FORMATION OF CREATIVE STRATEGIES OF COGNITIVE ACTIVITY OF HIGH SCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF TASKS SOLVING**

*Abstract.* The article discusses the pedagogical problem of development of creatively thinking personality during studying-cognitive process. Approaches for creative strategies formation for cognitive activity are shown in the process of solving of studied tasks. It is pointed out, in particular, creative cognitive strategies are formed on the basis of pupils' study of different creative methods that should be the subject of special learning by pupils. The article demonstrates the connection of effective use of creative cognitive strategies and the quality of knowledge structures' formation, reflecting the hierarchy and logic of knowledge spread. There are results of empiric researches of creative cognitive strategies formation of high school pupils and methodological recommendations for such strategies' formation.

*Keywords:* creative cognitive strategy, creative methods, structuring of knowledge, solution of tasks, test-map.

Одной из ключевых задач развития отечественного образования является воспитание творчески мыслящего и творчески деятельного человека, который сумеет в условиях будущего приобрести новые знания и квалификацию, проявить свои способности, применять свои знания и опыт, волю, характер для овладения новой профессией, создания инновационных продуктов. Решение данной задачи лежит в русле идеологии опережающего обучения как целевого ориентира развития отечественного образования [3].

Научно-методической основой формирования творческой личности является креативная педагогика, объясняющая закономерности, принципы, методы организации креативно ориентированного педагогического процесса [5]. Практика развития креативных способностей связана с организацией олимпиадного движения, проведением научно-практических конференций школьников. Однако охват учащихся такими формами деятельности остается по-прежнему низким, в частности, из-за того, что к решению задач

олимпиадного уровня подготовлена очень малая доля учащихся. Связано это с тем, что олимпиадные задания являются достаточно сложными (особенно регионального и заключительного этапов российской олимпиады школьников), и их сложность, по нашим наблюдениям, растет с каждым годом. Задания становятся более оригинальными, основываются на использовании дополнительного материала, владении методами анализа проблемных ситуаций, эвристическими приемами, что требует для их решения достаточно высокого уровня развития предметно-специфических креативных способностей, обеспечивающих эффективность творческой деятельности в какой-либо предметной области.

Таким образом, очевидными становятся педагогическая проблема развития творческой, креативно мыслящей личности и задача реализации условий креативно ориентированного обучения, в рамках которого формирование предметно-специфической креативности и креативных стратегий познавательной деятельности (КСПД) как ее компонента является важным направлением педагогической деятельности.

Предметно-специфическая креативность – это творческая способность, основанная на использовании знаний в какой-либо предметной области и сформированности предметно-специфического мышления, методов и приемов решения задач.

Формированию знаний в практике школьного образования уделяется гораздо больше внимания, чем формированию КСПД, обеспечивающих творческий характер интеллектуального поведения человека, его способность адаптироваться в ситуациях неопределенности, находить нестандартные решения проблем. Данные стратегии, являющиеся предметом нашего исследовательского интереса, основаны на умении применять различные креативные методы, эвристические приемы, которые имеют надпредметный характер и определяют эффективность интеллектуальной деятельности в различных областях знания, тем самым они представляют собой метапредметные образовательные результаты.

Опыт нашей работы по обучению старшеклассников решению сложных задач (олимпиадных и заданий части «С» ЕГЭ) позволил

выделить в качестве основных креативных стратегий познавательной деятельности:

1) стратегию постановки промежуточных целей, предполагающую дробление задачи на части и решение ее по частям (достижение частных, промежуточных целей);

2) стратегию преобразования ситуации, описанной в условии задачи (ее упрощение, редукция);

3) стратегию визуализации проблемного поля задачи (на основе использования графических методов, например составление понятийно-знакового кластера);

4) стратегию поиска аналогов, эквивалентов (с переносом способов, приемов решения);

5) стратегию замещения объекта задачи (полностью или частично).

Существует точка зрения (А. А. Плигин), согласно которой познавательную стратегию определяют конкретный набор и последовательность действий, а способность к какой-либо деятельности определяется комплексом сформированных познавательных стратегий [7]. Соглашаясь с тем, что способности базируются на стратегиях, все же уточним: в нашем представлении креативная познавательная стратегия не может сводиться к четкой последовательности действий и конкретному набору операций. Мы считаем, что креативная познавательная стратегия формируется на основе предпочитаемых субъектом креативных методов познания, которые в зависимости от характера задач, их содержания могут комбинироваться, совершенствоваться. Это связано с тем, что при совпадении индивидуальных особенностей кодирования информации (словесного, зрительно-пространственного, цифрового, графического и т.д.) со структурой решаемых проблем (задач) и формой их внешнего выражения создаются наиболее эффективные психологические условия проявления способности к выдвижению идей (гипотез) решения, т.е. креативности. Отсюда и стремление субъекта использовать креативные методы преобразования формы выражения и структуры задачи, приводящие к установлению ассоциативных, содержательно-объективных (т.е. соответствующих смыслу проблемной ситуации и цели познавательной деятельности) понятийных связей, проявляющих идею решения.

В рамках стратегии могут создаваться и привлекаться новые средства и приемы де-



тельности. Ключевым моментом является то, что результатом использования стратегии решения задач могут быть не только найденные решения, способы решения, множество ответов, но и совершенствование, развитие самой стратегии познавательной деятельности. Такой «двойной» результат характерен именно для креативных стратегий. Но чтобы его обеспечить, необходим соответствующий подбор учебного материала, практических заданий, задач, на которых бы формировались, развивались познавательные стратегии.

Для формирования креативных познавательных стратегий, а, следовательно, развития креативных способностей, в первую очередь, необходимо, с нашей точки зрения, использовать задания (задачи) дивергентного типа, отличительные признаки которых приводятся в таблице №1.

Задачи дивергентного типа (d-типа) нельзя в полном смысле отнести к творческим, т.е. задачам новым по содержанию, с нестандартной постановкой проблемы, отражающим передовой край научного знания. Они могут иметь учебный характер, но для своего решения требуют активации дивергентного мышления, т.е. мышления нелинейного, многопланового, приводящего к множеству ответов (решений), а, следовательно, они будут способствовать развитию креативности. По мнению М. А. Холодной, дивергентное мышление представляет собой креативность в узком значении слова [9].

Признаками задач дивергентного типа обладают олимпиадные задачи (причем, чем выше уровень олимпиады, тем в большей степени проявляются данные признаки). Однако использование задач d-типа в учебном процессе как массовых общеобразо-

вательных школ, так и гимназий, лицеев является не достаточно активным. Наше исследование показывает, что учителя довольно редко и чаще всего бессистемно используют такие задачи. Результаты опроса группы учителей физики г. Тюмени (выборка 33 человека) даны в таблице №1.

Среди основных причин несистемного использования заданий дивергентного типа учителя отмечают (с учетом рейтинга);

1) нехватку учебного времени для решения задач d-типа.

2) учащиеся чаще всего не справляются с такими задачами, и это снижает их мотивацию к учению;

3) учащиеся не хотят решать такие задачи, предпочитают стандартные, типовые;

4) задач d-типа очень мало в учебниках и школьных сборниках задач, что затрудняет их широкое использование;

5) нет необходимости решать такие задачи, поскольку большинство детей не участвуют в олимпиадах и не сдают ЕГЭ по предмету.

Кроме того, ряд учителей отметили, что им самим необходимо повысить квалификацию в области методики применения нестандартных, нетиповых задач. Изменение ситуации, с нашей точки зрения, может быть связано как с переходом на старшей ступени школы к профильному обучению, выбору учащимися необходимых им курсов углубленного изучения предмета, что позволит более широко включать в учебный процесс творческие задания, задачи дивергентного типа и специально выделять время при тематическом планировании курса для изучения креативных методов деятельности (заметим, что идея не новая, но до сих пор не реализованная в массовой практике), так и с

Таблица 1 – Активность использования задач d-типа в учебном процессе (указан процент педагогов, применяющих задачи с соответствующими признаками)

задачи d-типа (признаки)	не используются	используются иногда	используются периодически (но не в системе)	используются в системе
Избыточные данные / не хватает данных	6 %	49 %	30 %	15 %
Существует несколько вариантов решения	9 %	70 %	12 %	9 %
Существует множество ответов	63 %	25 %	6 %	6 %
Можно заменить объект задачи, упростить	33 %	55 %	6 %	6 %

целенаправленной работой учителя по формированию КСПД учащихся, которая может быть построена исходя из рекомендаций, сформулированных нами в процессе обобщения педагогического опыта реализации креативно ориентированного обучения на базе гимназии Тюменского государственного университета.

Суть нашего опыта и его новизна состоят в том, что формирование креативных стратегий познавательной деятельности, обучение креативным методам решения задач осуществляется нами в сочетании с формированием знаниевых структур, отображающих иерархию и логику развертывания знания. Дело в том, что степень сформированности когнитивных структур интеллекта (сетевой организации знаний, представлений, опыта субъекта в его сознании, памяти) является одним из внутренних (психологических) условий проявления креативности. Доказана положительная связь уровня сформированности когнитивных структур и проявления общей креативности [8]. Полноценная системная организация информации является важным условием для осмысления субъектом найденных креативных решений. Как отмечает в своих работах В.Н. Дружинин: «Креатив не тот, кто первый породил идею, а тот, кто провел смысловые связи, совершил работу по осмыслению идеи, ее функции по отношению к другим элементам семантического пространства знаний...» [2, с. 207]. Эффективность такой работы, конечно же, будет связана со способностью субъекта установить связи, отношения между различными областями семантического пространства. Данная способность определяет творческий характер деятельности.

Поскольку креативные методы и приемы являются средствами активизации творческого мышления субъекта, то очевидной становится продуктивная взаимосвязь креативных познавательных стратегий и степени сформированности знаниевых структур, их целостности, разветвленности, динамичности, гибкости.

Особо тесную связь со структурой знаний имеют стратегии:

– визуализации проблемного поля задачи, когда учащийся воспроизводит учебную информацию в виде понятийно-знакового кластера, графически отображающего смыс-

ловые связи какого либо понятия с использованием терминов, знаков (символов), формул, рисунков, диаграмм;

– поиска аналогов, эквивалентов задачи, так как такой поиск предполагает формирование «далеких» связей семантического пространства знаний, видение взаимоотношений различных учебных тем, соответствующих им понятий, законов, постулатов, формул, что обеспечивает операцию переноса способов, приемов решения с одних задач на другие (структурно подобные, но тематически различные) задачи;

– замещения объекта задачи, связанной также с установлением связей между различными процессами, явлениями, изучаемыми в рамках учебного предмета.

Интересный опыт структурирования знаний можно найти в работах Т. Бьюзена. Его идея – интеллект-карты, которые создаются через ассоциативное мышление с использованием определенных правил [1]. Ключевой момент идеи – наличие центрального образа, отображающего решаемую проблему, и через ассоциирование подключение к нему (в визуальном плане) необходимых ресурсов решения проблемы. Это своего рода графический план действий. Т. Бьюзен также приводит примеры карт, которые не являются интеллект-картами, поскольку не удовлетворяют правилам их составления. Он назвал их «паутинными диаграммами», представляющими собой некоторую сетевую (древовидную) модель: узлы, связи, разветвления [Там же. С. 130]. Однако мы обратили внимание на потенциал использования таких диаграмм, так как они схематично отражают модель дивергентного мышления, т.е. мышления «расходящегося», «идущего» в разных направлениях (от лат. *divergere* – находить расхождение). Дивергентное мышление не является только ассоциативным. Оно детерминировано причинно-следственными отношениями, определяющими узлы «переклечения» ассоциативных потоков, логическими закономерностями развертывания семантической области какого-либо понятия (система понятий). Такую сетевую структуру информации, отображенной на карте, мы назвали дивергентной картой. Если более точно, то дивергентная карта учебного материала по какой-либо теме представляет собой имеющее узловую структуру (сете-

вую) графическое отображение ассоциативно-логического «развертывания» учебной темы вокруг ее центрального понятия (ключевого понятия темы) [6, с. 59]. Существует множество вариантов использования дивергентных карт. Один из разработанных нами – это тест-карты (средство реализации метода формирующего тестирования). Они позволяют после изучения теоретического материала выполнить проверку степени его усвоения учащимися и продолжить работу по формированию его структуры. Для этого мы используем в том числе компьютерные варианты тестов в форме дивергентных карт. Такая карта дается учащимся в полуготовом виде, там отсутствуют некоторые элементы, сведения, которые учащимся нужно восполнить, дописать самостоятельно. Таким образом проверяются знание учащимися теоретического материала и одновременно продолжается процесс формирования структуры учебного материала через ее наглядное восприятие при работе с картой. Прокомментируем сказанное на примере. На ри-

сунке 1 приводится фрагмент тест-карты по теме «Электрический ток в жидкостях» (10 класс). Полностью показать карту не представляется возможным из-за ее объема. Центральное понятие темы – «Электролиз».

Следуя по логическим линиям карты, начиная от центрального понятия, учащиеся отвечают на вопросы различных типов: с выбором ответа (например, что является носителем заряда при электролизе: атомы, + ионы, – ионы, электроны); с заданием дописать фразу, формулу, закончить рисунок и т.д. Учебная тема развертывается через базовые понятия темы (концепты), к которым в случае приведенного примера относятся закон Фарадея, электролитическая диссоциация, перенос вещества. Если бы в схеме не было рисунков, формул, то ее можно было бы назвать концептуальной (понятийной) схемой. Мы используем термин дивергентная карта, позволяющий отображать информационные элементы в любой форме (термины, символы, формулы, рисунки, графики и т.д.). Блоки карты, связанные с тем

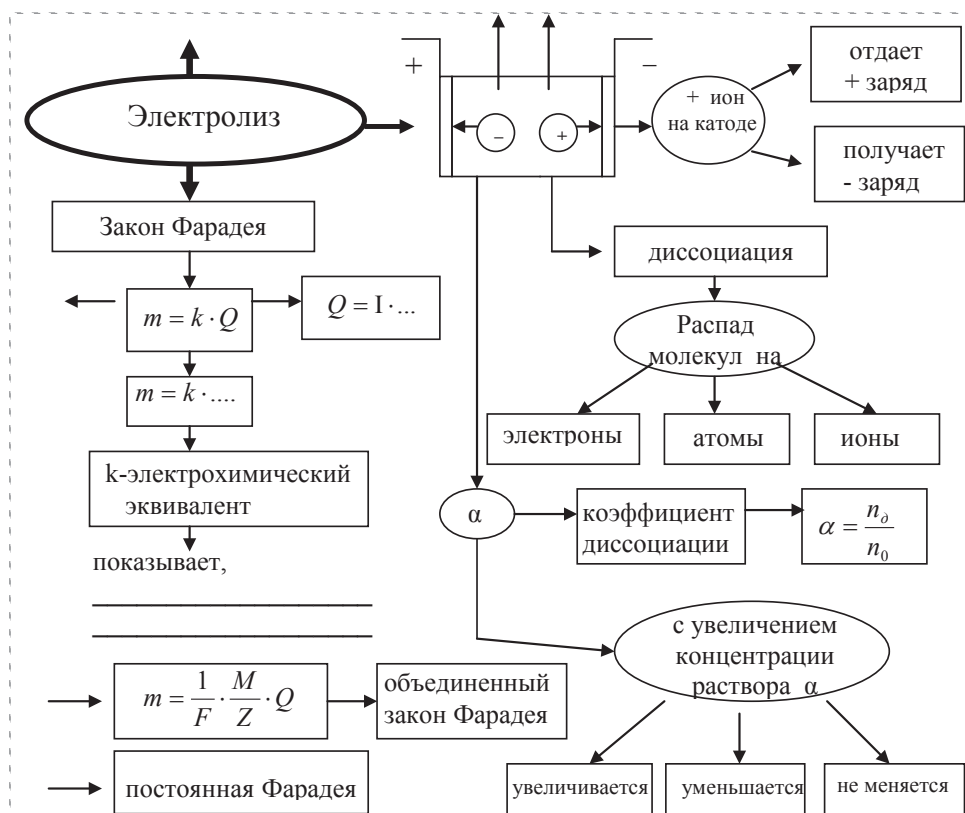


Рисунок 1 – Фрагмент тест-карты по теме «Электрический ток в жидкостях»

или иным базовым понятием (концептом) выделяются цветом. Это позволяет более наглядно представлять информацию и способствует лучшему запоминанию ее структуры. Существуют и экспериментальные доказательства положительного влияния работы учащихся с тест-картами на структурную организацию их знаний [4].

Эффективность предлагаемого нами подхода мы определяем по двум критериям: частота использования креативных познавательных стратегий в решении различных задач и качество решения задач олимпиадного уровня. Опытно-экспериментальная работа проводилась нами на базе гимназии Тюменского государственного университета, на старшей ступени обучения (10, 11 классы).

Анкетирование учащихся показало, что, если в 10-х классах частота использования различных познавательных стратегий варьировала в достаточно большом диапазоне (чаще всего учащиеся использовали стратегии решения задач по частям и упрощения задачи и очень редко указывали стратегию поиска аналогов, эквивалентные задачи и замещения объекта задачи: средние рейтинги стратегий менялись от 2,11 до 3,89), то в 11-х классах преимущественного использования той или иной стратегии не было. Различные стратегии используют примерно с равной частотой (средние рейтинги их применения оказались в пределах 2,56 – 3,52). Это говорит о том, что учащиеся примерно в равной степени овладели различными стратегиями решения задач.

Результаты участия гимназистов в олимпиадах показали, что учащиеся 11-х классов выполняют больший объем олимпиадных заданий в сравнении с учащимися 10-х классов. За последние три года гимназия подготовила 28 призеров и победителей муниципальных и региональных этапов всероссийской олимпиады по физике (10-классников: 11 человек, 11-классников: 17 человек).

Исходя из нашего опыта мы сформулировали методические рекомендации по формированию у учащихся креативных стратегий познавательной деятельности.

1. Обучать учащихся креативным методам, эвристическим приемам решения задач с пояснением теории метода. В качестве раздаточного материала предложить карту методов и приемов для постоянного использования.

2. Подобрать, разработать задачи (задания

прежде всего дивергентного типа), позволяющие наиболее эффективно применять креативные методы при их решении. Продумать систему таких задач, охватывающую большую часть креативных методов.

3. Предлагать учащимся сложные (возможно, нерешаемые задачи) для формирования умений их анализировать и выделять промежуточные цели поисковых действий (основа метода постановки промежуточных целей).

4. Предусмотреть практические работы (лабораторные) с нестандартным использованием оборудования (например, циферблат часов используется для измерения углов, линейка для измерения массы в качестве рычага и т.д.) – основа креативного метода замещения.

5. Подобрать методы (методики) диагностирования сформированности различных креативных методов и на их основе стратегий познавательной деятельности (анкетирование, наблюдение и другие).

6. Активно использовать логико-графические методы структурирования и визуализации учебного материала (схемы, кластеры, карты и т.д.).

#### Библиографический список

1. Бьюзен Т. и Б. Интеллект-карты. Практическое руководство / Т. и Б. Бьюзен; пер. с англ. Е. А. Самсонов. – Минск: «Попурри», 2010. – 352 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
3. Загвязинский В. И., Ройтблат О. В. Образование, опережающее общественное развитие: ориентация на будущее / Народное образование. – 2013. – №9. – С. 14–21.
4. Инновационные социально-педагогические технологии в условиях модернизации современного отечественного образования: коллективная монография. – Тюмень: ООО «Печатник», 2013. – 168 с.
5. Креативная педагогика. Методология, теория, практика. – 3-е изд. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2012. – 319 с.
6. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 352 с..
7. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников (монография). – М.: Профит Стайл, 2007. – 528 с.
8. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. – 392 с.

**Вдовина Наталья Сергеевна**

*Аспирант кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий Алтайского государственного университета, erfect3@rambler.ru, Барнаул*

## **ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме активизации учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональной школы на дисциплинах общеобразовательного цикла. На общеобразовательных дисциплинах обучающиеся чаще пассивны, так как не видят практического смысла в их изучении, а также связи с будущей профессиональной деятельностью. Однако данные предметы несут значительный потенциал для формирования общих компетенций и влияют на развитие личности. Автор описывает репродуктивный, эвристический и творческий уровни развития учебно-познавательной деятельности. Большинство учащихся профессиональной школы находятся на самом низком уровне учебно-познавательной деятельности – репродуктивном, что подтверждает актуальность исследования. Также выделены критерии оценки сформированности компонентов учебно-познавательной деятельности: содержательного, мотивационного и рефлексивного. Выявление уровня учебно-познавательной деятельности по названным критериям в динамике позволяет с высокой долей эффективности организовать процесс обучения.

*Ключевые слова:* учебно-познавательная деятельность, начальное профессиональное образование.

**Vdovina Natalia Sergeevna**

*Postgraduate Student, Department of Pedagogy of Higher School and Information Educational Technology, Altay State University, erfect3@rambler.ru, Barnaul*

## **EVALUATION OF FORMATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF ELEMENTARY PROFESSIONAL SCHOOL STUDENTS**

*Abstract.* The article describes the problem of improving the educational activities of elementary professional school students on general not specialized lessons. On these lessons students are passive, because they doesn't see reasonable to learn and can't find common with professional activities. However this lesson has a great potential as a basis of general competence and development personality. Author defines reproductive, heuristic and creative development levels of educational activities. Majority of students are on reproductive level of educational activity, so research is particularly important. Also there are criteria for the quality of components educational activity: substance, motivation and reflexion. Identification of educational activities level based on these criteria makes implement education process.

*Keywords:* educational activities, elementary professional education.

Около 80% всех обучающихся системы начального профессионального образования (НПО) наряду с профессиональным получают среднее общее образование. К сожалению, качество образования по предметам общеобразовательного цикла остается на очень низком уровне. Преподаватели стараются вместить в меньшее по объему количество часов весь материал, который усваивают школьники на данной ступени образования, не используя практи-

ческой связи между общеобразовательной дисциплиной и профессиональными предметами. На занятиях преимущественно применяются репродуктивные формы учебной деятельности, не используется личностно ориентированный принцип обучения, а также у преподавателей часто складываются отношения с учащимися как с объектами образовательного процесса [7, с. 91; 10, с. 276].

Среди основных причин пассивности на общеобразовательных предметах науч-



ное сообщество выделяет низкий уровень мотивации к их изучению. Различными исследованиями показано, что основным мотивом поступления учащихся в учреждения НПО выступает низкий уровень общеобразовательной подготовки (54,5%). Учащихся просто не берут в десятый класс, и единственной возможностью продолжить обучение является поступление в училище. 27% респондентов основным мотивом назвали материальные трудности, когда необходимо получить профессию для самостоятельного заработка и помощи родителям. Только 20% опрошенных пришли получать профессию по призванию [5, с. 41].

А. Я. Найн [4, с. 6] же, напротив, выявил, что 79% учащихся сознательно пришли получать профессию и только 15% учащихся ответили, что попали в училище из-за неуспеваемости в школе. Тем не менее 42% опрошенных ответили, что училище – это «принудительная необходимость», а еще 10% считают обучение в училище потерей времени.

С конца двадцатого века мотивы учащихся, поступающих в учреждения начального профессионального образования, практически не изменились. По итогам наших исследований, только 40% учащихся приходят за профессиональными знаниями, вследствие осознанного выбора своего дальнейшего жизненного пути. Больше половины опрошенных видят в училище более легкую возможность получения среднего общего образования, минуя при этом обязательный для получения аттестата в школе единый государственный экзамен.

В связи со сложившейся ситуацией учащиеся профессиональных училищ и техникумов часто не успевают по предметам общеобразовательного цикла, что говорит о крайне низком уровне учебно-познавательной деятельности (УПД) обучающихся.

Одним из способов решения названных проблем является активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся профессиональной школы. Под активизацией УПД мы понимаем результат целенаправленного воздействия на учащегося, который может быть обеспечен организацией процесса обучения и внедрением соответствующих педагогических условий для создания комфортной среды интенсивной, мотивирован-

ной и продуктивной учебно-познавательной деятельности учащихся учреждений НПО.

Для достижения лучших образовательных результатов необходимо применять следующие меры для активизации учебно-познавательной деятельности учащихся учреждений данного типа:

- внедрение профессионально значимых элементов содержания образования в процесс обучения общеобразовательным дисциплинам;

- увеличение доли экспериментов и практической деятельности на занятиях путем организации комбинированных уроков с комплексным применением средств обучения;

- использование модульной технологии обучения.

Для оценки уровня УПД конкретного учащегося необходимо провести анализ ее компонентов.

В. П. Беспалько и Ю. Г. Татур [1] выделили четыре уровня усвоения учебного материала:

1. ученический уровень – узнавание объектов, свойств, процессов при повторном предъявлении ранее усвоенной информации, для учащихся характерно действие по заданному, заранее известному алгоритму;

2. репродуктивный – самостоятельное выполнение типовых заданий, воспроизведение информации по памяти, применение известных способов учебной деятельности для решения задач;

3. эвристический (продуктивный) – самостоятельное получение новых для учащегося знаний в ходе исследовательской деятельности или решение задач не типовым способом;

4. творческий – учащийся сам ставит проблему и ищет различные, иногда оригинальные способы ее решения, всесторонне анализирует ситуацию и оптимально оформляет результаты исследования.

Исходя из этого П. А. Юцявичене [11] ввела понятие о степени сформированности учебно-познавательных умений. Она выделяет четыре таких уровня:

1. репродуктивный – сформированы умения действовать по образцу;

2. частично-поисковый – умение действовать в несколько измененной ситуации, но по известному алгоритму, имеются навыки самостоятельного поиска информации;

3. творчески-репродуктивный – умение самостоятельного поиска решений и выбор действий в разных ситуациях;

4. творческий – умение осуществлять мысленный анализ ситуации, учитывая различные факторы влияния и способы развития данной ситуации.

По нашему мнению, репродуктивный уровень соответствует ученическому, частично-поисковый – репродуктивному, творчески-репродуктивный – эвристическому.

Ученический уровень является первоначальным этапом в формировании УПД учащихся и на ступени старшей школы встречается крайне редко, таким образом им можно пренебречь. Исходя из вышесказанного для учащихся системы НПО мы будем выделять три уровня усвоения учебного материала: репродуктивный, эвристический и творческий.

По опыту работы в профессиональном училище можно говорить о том, что большая часть учащихся находится на репродуктивном уровне и лишь единицы на эвристическом и тем более творческом уровне УПД. Решающую роль здесь играет уже сложившееся в школе негативное отношение к учебно-познавательной деятельности, а также низкая сформированность надпредметных и метапредметных компетенций учащихся.

А. В. Нечаева [5, с. 41] определяет уровень сформированности УПД по четырем компонентам: мотивационному (цели, потребности и мотивы учащегося), содержательному (предметные, надпредметные и метапредметные компетенции учащегося), операционному (сформированность умений и навыков для успешной работы на занятиях) и рефлексивному (самоконтроль, самооценка и самокоррекция).

На дисциплинах общеобразовательного цикла в учреждениях НПО достаточно проводить оценку уровня УПД по трем компонентам: содержательному, мотивационному и рефлексивному.

Оценка *содержательного компонента УПД* включает мероприятия по определению уровня усвоения учебного материала и сформированности умений и навыков (компетенций). Для оценки данного компонента был разработан комплекс тестовых, контрольных и лабораторных работ, который позволил оценить уровень знаний и развития компетенций за счет различных форм ра-

боты и заданий разного уровня сложности.

*Содержательный компонент* оценивается по коэффициенту полноты выполнения операций: значение  $k_1$  менее 0,64 соответствует репродуктивному уровню развития УПД учащихся; 0,65 – 0,84 – эвристическому, и, наконец, от 0,85 до 1 – творческому.

*Мотивационный компонент* играет значительную роль для повышения уровня УПД каждого конкретного учащегося, так как эффективность УПД практически напрямую зависит от мотивации учения. Развитие учебной мотивации определяется несколькими факторами. В основном уровень учебной мотивации зависит от специфики предмета, условий организации учебного процесса (в том числе от методов и используемых средств обучения), возрастных особенностей учащихся, отношений с преподавателем и др.

В ходе исследования уровень сформированности мотивационного компонента УПД устанавливалась по методике Г. В. Лаврентьева, Н. Б. Лаврентьевой [2], модифицированной для учащихся профессиональной школы в рамках общеобразовательных предметов «Химия» и «Биология».

Рефлексивный компонент УПД учащихся включает в себя два процесса: самодиагностику и самокоррекцию. Степень сформированности данных навыков учащихся можно выявить путем анализа выполненных работ над ошибками, который осуществляется по двум критериям: самостоятельный поиск ошибок (самодиагностика) и нахождение способов их исправления (самокоррекция). При успешном выполнении данных видов деятельности можно говорить о сформированности или несформированности рефлексивного компонента УПД учащегося.

Е. Д. Божович [9] предлагает следующую методику выявления сформированности *рефлексивного компонента УПД* учащихся:

- выявление учащимся причин ошибок и оценка достоверности диагностированных причин преподавателем;

- указание учащимися коррекционных мер и установление адекватности достоверным причинам мер, выбранных в качестве коррекционных преподавателем.

На первом этапе учащийся проводит диагностику ошибок. Если он в ходе выполнения работы над ошибками верно находит

Таблица 1 – Диагностика уровня УПД учащихся профессиональной школы на предметах общеобразовательного цикла «Химия» и «Биология»

Компонент УПД	Показатели уровня развития УПД		
	Репродуктивный	Эвристический	Творческий
Содержательный	Успешно решают задачи лишь репродуктивного характера. При устном ответе учащиеся воспроизводят материал в неизменном виде, не склонны к анализу и преобразованию информации.	Устно учащиеся свободно оперируют знаниями по предмету и могут самостоятельно справиться с заданиями среднего уровня сложности.	Учащиеся способны устно интегрировать информацию из различных областей знания, ставить цели и задачи исследовательской деятельности, а также решать творческие задания.
Мотивационный	Отсутствие интереса к учению, основными мотивами на занятиях являются внешние, связанные с преподавателем, родителями и др.	Мотивы осознаны, у учащихся имеется интерес к определенным областям знания (в основном касающихся их будущей профессии).	Наличие внутренней мотивации к получению новых знаний, самосовершенствованию и саморазвитию.
Рефлексивный	Рефлексия выполняется при непосредственной помощи преподавателя и выражается в пошаговом контроле и оценке достижений учащегося.	Учащийся способен к самостоятельному самоконтролю и самооценке, но для самокоррекции необходима консультация преподавателя.	Участие преподавателя не требуется, так как учащийся способен адекватно проводить самоконтроль и самооценку собственной учебной деятельности, а также самокоррекцию.

ошибку, можно говорить о сформированности диагностических действий. При этом учащийся может либо не выявить ошибки, либо сделать это неверно. Исходя из этого после проведения работ над ошибками, мы делили учащихся на две группы: первая – выполнившие верные диагностические действия, и вторая – предложившие неверные диагностические действия или не выполнившие диагностических действий.

На втором этапе работы учащиеся предлагают коррекционные действия по устранению ошибки. Результативность данного этапа напрямую зависит от успешности предыдущего. При верном определении ошибки учащиеся могут предложить верные или неверные коррекционные действия, а также вовсе не предложить коррекционных мер.

Для диагностики сформированности рефлексивного компонента УПД после проведения итоговых в модуле контрольных работ учащимся были предложены листы самодиагностики. Данный лист содержит набор выполненных заданий, содержащих типичные ошибки, вне зависимости то того совершал их учащийся или нет. Учащимся необходимо найти место ошибки, ее причину и выпол-

нить коррекционные действия по ее устранению.

Качественные показатели компонентов УПД на разных уровнях УПД показаны в таблице 1.

Оценка совокупности названных компонентов позволяет с большой точностью диагностировать уровень УПД учащихся в динамике.

#### Библиографический список

1. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
2. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Изучение, формирование и оценка учебной деятельности учащихся средних учебных заведений. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. – 134 с.
3. Лушикова О. Ю. Модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №12. – С. 205–211.
4. Найн А. Я. Престижно ли ПТУ в глазах учащихся? // Профессионал. – 1992. – №2. – С. 6–9.
5. Нечаева А. В., Лаврентьев Г. В., Кантор С. А. Совершенствование учебно-познавательной деятельности будущих менеджеров на основе при-

менения электронного учебно-методического комплекса: интенсификация, оптимизация, активизация. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2006. – 177 с.

6. Профессиональное образование и рынок труда (Опыт регионального исследования). – Барнаул: АК ИПКРО, 1992. – 112 с.

7. *Скрипко З. А.* Роль естественнонаучного знания в формировании профессиональных качеств выпускников, получающих профессиональное образование // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – №6. – С. 91–96.

8. *Сонина О. В.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов посредством проведения деловых игр: монография. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010. – 109 с.

9. Способы учебной работы – условие и продукт познавательной деятельности школьника: Психологические аспекты. – М.: «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2009. – 400 с.

10. *Фадеева Е. В.* Начальное профессиональное образование // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – №12. – С. 275–280.

11. *Юцявичене П. А.* Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

12. *Kahveci A., Gilmer P. J., Southerland S. A.* Understanding chemistry professor's use of educational technologies: an activity theoretical approach // International Journal of Science Education. – 2008. – Volume 30, Issue 3. – P. 325–351.

13. *Beek J. A., Jong F. P. C. M., Minnaert A.E.M.G., Wubbels Th.* Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation // Teaching and Teacher Education. – 2014. – Volume 40. – P. 1–9.

УДК 371. 89 (470. 42)

**Осина Валентина Николаевна**

*Старший преподаватель кафедры актерского искусства факультета культуры и искусства Ульяновского Государственного университета, vel-osina@mail.ru, Ульяновск*

**Юстус Ирина Викторовна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета гуманитарных наук и социальных технологий Ульяновского Государственного университета, Ульяновск*

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕГИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД XX ВЕКА

*Аннотация.* В данной статье раскрываются воспитательный потенциал школьной художественной самодеятельности Симбирской губернии, Ульяновской области в советский период, и основные педагогические направления ее работы. В статье прослеживается непосредственная зависимость развития школьной художественной самодеятельности от общественно-политического развития страны и региона в советский период. Также раскрываются количественные изменения в процессе развития школьной художественной самодеятельности Симбирской губернии и отслеживаются основные тенденции данного процесса. Затрагивается проблема роли школьной художественной самодеятельности в воспитательной системе школ рассматриваемого периода, и отслеживается развитие различных форм школьной художественной самодеятельности.

*Ключевые слова:* школьная художественная самодеятельность, идеологическое воспитание, агитационно-пропагандистское направление, просветительское направление, досуговое направление, коммунистическое мировоззрение, идейная направленность репертуара.

---

**Osina Valentina Nikolaevna**

*Senior Lecturer, the Chair of Dramatics, Faculty of Culture and Arts, Ulyanovsk State University, post-graduate student, the Chair of Pedagogics, Faculty of Humanities and Social Technologies, vel-osina@mail.ru, Ulyanovsk*

**Yustus Irina Viktorovna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Chair of Pedagogics, Faculty of Humanities and Social Technologies, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk*

## EDUCATIONAL POTENTIAL OF REGIONAL SCHOOL AMATEUR PERFORMANCES DURING THE SOVIET ERA (20<sup>TH</sup> CENTURY)

*Abstract.* The article examines the educational potential of school amateur performances in Simbirsk province – Ulyanovsk region during the Soviet era and pays attention to its main pedagogical peculiarities. The author underlines the direct relationship between the development of school amateur performances and socio-political situation in the country and in the region during the Soviet era.

*Keywords:* school amateur performances, ideological upbringing, agitation and propaganda movement, educational movement, leisure movement, communist ideology, ideological orientation of the repertoire.

Октябрьская революция положила начало проведению широкомасштабного социально-педагогического эксперимента, целью которого было коренное изменение всей системы школьного образования на основе

совершенно новых методологических подходов и идеологических принципов. В связи с этим сразу после революции была разработана и начала активно осуществляться концепция школьных реформ, главной за-



дачей которых было создание новой универсальной модели школьной системы, объединяющей начальную и среднюю школы, которая вошла в историю образования как концепция единой трудовой школы [18, с. 9]. В первое десятилетие советской власти в Симбирске выстроилась сложная, разветвленная система управления и контроля школьной жизни, которая позволяла своевременно и неукоснительно реагировать на постановления и указы советского правительства, проводить в жизнь планируемые Наркомпросом, Губернским комитетом ВЛКСМ (ранее – РКСМ), руководством губернии, руководителями коммунистической партии мероприятия. Открылись новые воспитательные возможности художественной самодеятельности. Спектр основных педагогических направлений работы в художественной самодеятельности был расширен и подчинен идеологическому воспитанию. Школьная художественная самодеятельность Симбирской губернии, осуществлялась в русле идеологического воспитания, по следующим направлениям: агитационно-пропагандистскому, просветительскому и досуговому. В агитационно-пропагандистском направлении происходит членение на более узкие сферы деятельности, которые наряду с тремя основными направлениями определенно заслуживают внимания со стороны педагогической науки.

В Симбирской губернии преобладало агитационно-пропагандистское направление педагогической работы. Об этом свидетельствуют директивные и отчетные архивные документы губернского и областного комитета РКСМ (позднее ВЛКСМ), находящиеся на хранении в архиве Новейшей Истории Ульяновской области. С 1917 по 1919 гг. в деревенских школах губернии, повсеместно создавались политические и драматические кружки, выступления которых носили явную агитационную и пропагандистскую направленность. В 1920–1923 гг. годам репертуар самодеятельных школьных кружков носил не только агитационно-пропагандистский, но и революционный характер. Происходило это на фоне острой классовой борьбы. Власть пользовалась всеми возможными рычагами воздействия на сознание людей. Школьная художественная самодеятельность в смысле социально-политического

воздействия на личность стала опосредованным, но мощным средством революционной борьбы.

В 1920 – 30-е гг. существовала агитационно-пропагандистская система – система органов и учреждений в Советской России (СССР), цель деятельности которых заключалась в распространении идей для воздействия на сознание, настроение и общественную активность масс, в формировании на основе этих идей определенного мировоззрения. Агитационно-пропагандистская система осуществляла свою деятельность по нескольким направлениям, которые в официальных документах обозначались как политическая, производственная и культурная пропаганда. Первая подразумевала разъяснение политики партии и государства и формирование общественного мировоззрения в соответствии с идеологическими установками. Производственная пропаганда была направлена на повышение производительности труда, организацию социалистических соревнований и должна была способствовать решению очередных экономических задач. Культурная пропаганда подразумевала повышение культурно-образовательного уровня разных социальных групп советского общества. В первой половине 1920-х гг. наиболее значимыми ее направлениями были антирелигиозная пропаганда и ликвидация неграмотности. Агитационно-пропагандистская система партийных и государственных органов выполняла также функцию контроля над общественным сознанием, выявляя мнения и настроения людей, информируя о них.

Работа по художественной самодеятельности, в частности школ, велась под пристальным контролем Симбирского отдела агитации и пропаганды РКСМ. Основные направления деятельности агитационно-пропагандистской системы явились составной частью работы школьной художественной самодеятельности. Важные, знаменательные даты жизни страны, такие как пятая годовщина октябрьской революции (1922 г.) и 25-летие РКП (б) (1923 г.), сопровождались в Симбирске активным участием самодеятельных школьных коллективов [8, с. 13]. Пьесы, спектакли и концертные номера упомянутых выше мероприятий были пропитаны революционным и по-

литическим содержанием. Однако повсеместно осуществляется и просветительское направление работы школьной художественной самодеятельности. Под пристальным контролем губернских властей происходит количественное увеличение культурно-просветительных кружков, в том числе в школах всех уездов губернии. Об этом свидетельствует постановление 2-го Сенгилеевского уездного съезда Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов «О культурно-просветительской работе и народном образовании» от 21–27 марта 1918 г. В тексте постановления говорится о немедленной организации культурно-просветительных кружков во все школах уезда, если таковые отсутствуют, и о расширении просветительской деятельности по организации лекций и спектаклей [Там же. С. 19].

Губернский комитет РКП(б) в первое десятилетие советской власти принимал активное участие в развитии советской школы, в развитии культурно-просветительной работы среди школьников, уделяя особое внимание селам губернии. Возросла сеть школ, увеличилось количество учеников в них [Там же. С. 7]. После начавшейся вместе с реформой образовательной сферы культурной революции культурно-просветительная работа в советскую эпоху имела следующие основные направления: формирование коммунистического мировоззрения, трудовое воспитание, нравственное воспитание, атеистическое воспитание, научно-техническая пропаганда и распространение экономических знаний, эстетическое воспитание, физическое воспитание, организация художественной самодеятельности, организация отдыха и развлечений.

Анализ архивных материалов показывает, что культурно-просветительная работа, осуществляемая с помощью художественной самодеятельности в школах губернии, представляла систему мероприятий, содействующих коммунистическому и идеологическому воспитанию учащихся, подъёму их общего культурного уровня, развитию творческих способностей, организации досуга.

Художественная самодеятельность являлась составной частью идеологической деятельности Коммунистической партии и Советского государства, осуществляемой с помощью профсоюзов и комсомола.

Основной поддерживающей силой идеологической деятельности в школах являлась пионерская организация. Созданная в 1922 году (19 мая) Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина, повсеместная организация пионерских дружин и отрядов в школах поспособствовали расцвету воспитательных возможностей школьной художественной самодеятельности повсеместно. В Симбирской губернии с 20-х годов наблюдается значительный подъём развития школьной художественной самодеятельности. Это характеризуется в основном количественными изменениями. В пионерских дружинах создаются такие формы самодеятельности, как ансамбли и театры. Свыше 2000 концертов проведено пионерскими агиткультбригадами на предприятиях, стройках, колхозах и совхозах [Там же. С. 9]. В рамках концертов реализовывались и агитационно-пропагандистское, и просветительское, и досуговое направления педагогической работы школьной художественной самодеятельности. Однако о ведущей роли агитационно-пропагандистского направления педагогической работы свидетельствуют следующие материалы. О повсеместной пропаганде музыкального воспитания гласит резолюция, посвященная развитию музыкального дела в Симбирской губернии от 1919 года, принятая на губернском съезде заведующих уездными отделами народного образования. В ней говорится о принятии всех необходимых мер по развитию музыкальной самодеятельности в городской и сельской местностях и организации самодеятельных хоров при культурно-просветительных кружках в школах и домах культуры. В этом же году вводятся меры контроля обязательного и систематического преподавания пения и музыки в Трудовой школе. Контроль и назначение компетентных преподавателей музыки осуществляется с помощью музыкальной секции Внешкольного подотдела. Деревенские музыкальные секции обеспечили снабжение сельских школ музыкальными инструментами (рояль, пианино, гармонь) [1, л. 156]. В документах Карсунской уездной конференции партии коммунистов-большевиков по вопросу о культуре от 19 февраля 1919 г. говорится о повсеместной постановке пьес революционного содержания, в том числе

в школах губернии. Поскольку революционная пропаганда, осуществляемая на митингах и в периодических изданиях, считалась недостаточной, партией было принято решение об использовании всех зрелищных форм художественной самодеятельности для усиления пропагандистской работы [5, л. 12]. 50-летняя годовщина со дня рождения В. И. Ленина, в 1920-м году, ознаменовалась привлечением всех сил художественной самодеятельности, в том числе школьной, для участия во многочисленных митингах и спектаклях, с целью агитации и ознакомления масс с личностью В. И. Ленина [6, л. 14, 15]. Инструкция комиссии по оказанию помощи фронту Мелекесского укома РКП(б) о деятельности театрально-художественной подсекции агитотдела, в дни проведения «Недели помощи фронту» от 28 октября 1920 г., гласит об обязательной организации ряда спектаклей, концертов-митингов, художественных вечеров во всех театрах, клубах, школах и удобных для проведения концертов помещениях, в период с 1 по 15 ноября. Репертуар должен быть агитационно-пропагандистской и художественной направленности с пролетарской идеологией [7, л. 16].

В 1921 году в циркулярах и инструкциях ЦК РКСМ по культурной работе среди молодежи и школьников даны указания по проведению полезного досуга и реализации досугового направления. В связи с этим рекомендовалось обратить пристальное внимание на выбор репертуара в школах [4, л. 21]. С 1924 года популярность в губернии приобрели «пионерские костры», завершающие учебный год (или полугодие) и являющиеся уникальной формой проведения полезного досуга. В этих «кострах» традиционно задействовались все известные виды школьной художественной самодеятельности: хоровая, музыкальная, танцевальная, театральная, художественное сочинительство и др.

Пионерские отряды, организованные в 1920-30-х гг., выступили новой формой коммунистического воспитания в школах. Эти отряды начали вести планомерную и систематическую борьбу с общественными пороками и развернули агитационную деятельность, направленную на формирование любви к труду. Безусловно, одну из ве-

дущих ролей в работе пионерских отрядов и дружин играла школьная художественная самодеятельность. Агитбригады отрядов систематически выступали с концертами и постановками, высмеивающими и осуждающими пьянство, курение, хулиганство. 14 октября 1928 г. пионеры чердаклинского уезда поставили пьесу, агитирующую за применение новых удобрий и агротехники.

К концу 1930-х – началу 1940-х гг. количество участников школьной художественной самодеятельности значительно увеличилось. Например, еще к началу 30-х годов количество детей, принимающих участие в смотрах, составляло менее 16 тысяч человек, уже к 1935 году количество, принявших участие в смотрах школьной художественной самодеятельности губернии, возросло до 36 тысяч [8, с. 44]. Олимпиада детского творчества, проходившая с 5 марта по 1 апреля 1941 года, охватила все школы города. Во внутришкольных смотрах приняли участие 5 тысяч школьников, в городском смотре 1500, в заключительном – 500. Было просмотрено 34 средние школы, 4 детских дома, школа глухонемых, Заволжский Дом Пионеров, Дворец Пионеров [2, л. 9].

Период Великой Отечественной войны и два первых послевоенных десятилетия ознаменовались патриотической направленностью работы, контролируемой отделом агитации и пропаганды обкома ВЛКСМ. Военные предприятия и госпитали поддерживались силами художественной самодеятельности, в том числе школьной. Несмотря на тяжелое положение, в условиях войны ежегодные смотры художественной самодеятельности в области были подготовлены и проведены. В 1943 году при Ульяновском Областном Отделе по делам Искусств организован Областной Дом Народного творчества, взявший на учет всю художественную самодеятельность области [3, л. 22]. Постановки школьных спектаклей были пропитаны тематикой героизма Красной Армии. Вся самодеятельность области была подчинена нуждам фронта и победе над врагом. Школьные концерты на предприятиях, в домах культуры и в госпиталях были ежемесячными. В послевоенное время улучшается качество репертуара школьной художественной самодеятельности и продолжается агитационно-пропагандистская работа патриотиче-

ской и просветительской направленности.

С 1960-х гг. до распада СССР на первый план выходит просветительское направление работы школьной художественной самодеятельности. Ежегодные смотры школьной художественной самодеятельности организуются с целями повышения массовости творчества, повышения идейной направленности репертуара, повышения уровня художественного и исполнительского мастерства, повышения уровня культуры и культурного обслуживания. Художественная самодеятельность становится массовым явлением, все школы городов и деревень принимают в ней участие.

Проанализировав ключевые изменения в развитии школьной художественной самодеятельности Симбирской губернии, Ульяновской области рассмотренного периода, можно сделать вывод, что все направления педагогической работы школьной художественной самодеятельности сыграли значимую роль в деле воспитания личности.

#### Библиографический список

##### *Архивные источники*

1. Государственный архив Новейшей Истории Ульяновской области (далее ГАНИУО) – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 38. – Л. 156.
2. ГАНИУО. – Ф. 13. – Оп. 1. – Д. 1925. – Л. 9.
3. ГАНИУО. – Ф. 33. – Оп. 1. – Д. 210. – Л. 22.
4. ГАНИУО. – Ф. 43. – Оп. 1. – Д. 70. – Л. 21.
5. ГАНИУО. – Ф. 57. – Оп. 1. – Д. 257. – Л. 12.
6. ГАНИУО. – Ф. 113. – Оп. 1. – Д. 10. – Л. 14, 15.
7. ГАНИУО. – Ф. 1196. – Оп. 1. – Д. 108. – Л. 16.

##### *Литературные источники*

8. Достояние культуры – народу. Культурное строительство в ульяновской области (1917-1975 гг.): документы и материалы / Научно-справочная библиотека ОГУ «ГАНИОУ» – Саратов. : При-

волжское книжное издательство, ульяновское отделение, 1979. – 128 с.

9. *Игнатьев И. А.* Художественная самодеятельность как фактор приобщения членов производственного коллектива к художественно-эстетическим ценностям : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2005. – 21 с.

10. *Каргин А. С.* Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе : учебное пособие. – М.: Просвещение, 1984. – 224 с.

11. *Каргин А. С.* Самодеятельное художественное творчество: история, теория, практика: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1988. – 144 с.

12. Культура Симбирского – Ульяновского края : сборник документов. – Ульяновск : Корпорация технологий продвижения, 2014. – 368 с.

13. *Лихачев Б. Т.* Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособие. – М. : Педагогика, 1999. – 322 с.

14. *Мудрик А. В.* Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

15. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 200 с.

16. *Папкина А. Г.* Обзор документов ОГУ «Государственный архив новейшей истории Ульяновской области» по проблеме развитие системы школьного образования Симбирской губернии – Ульяновской области периода 1918–1975 гг. в их кратком изложении. [Электронный ресурс]. URL: <http://centrarhiv.narod.ru/page1.html> (дата обращения : 09.04. 2014)

17. *Смагин А. И.* Организация художественного творчества : курс лекций / А. И. Смагин. – ИСЗ, 2007. [Электронный ресурс]. URL: [http://irkipedia.ru/content/smagin\\_vita](http://irkipedia.ru/content/smagin_vita) (дата обращения: 09.04. 2014)

18. *Шумкова Л. Г.* Становление системы школьного образования на примере Симбирской губернии (1917–1928гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, Ульяновский Государственный университет, 2006. – 21 с.

*Ребиндер Юлия Ильинична**Аспирант кафедры социальной педагогики ПСТГУ, yrehbinder@gmail.com, Москва***ПРОФИЛАКТИКА ДЕНАЦИОНАЛИЗАЦИИ РУССКОЙ МОЛОДЕЖИ  
В 20-30-Е ГОДЫ XX ВЕКА В РАБОТЕ РЕЛИГИОЗНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
КАБИНЕТА ПРИ БОГОСЛОВСКОМ ИНСТИТУТЕ В ПАРИЖЕ**

*Аннотация.* Сегодня идейно-педагогическое наследие русского зарубежья стало неотъемлемой частью истории отечественного образования. В работе рассмотрена педагогическая деятельность эмиграции, направленная на просвещение и воспитание русской молодежи во Франции в первой половине XX столетия, а также формы и методы работы по сохранению ее от денационализации. В статье также рассмотрена деятельность Религиозно-педагогического кабинета, возглавившего под руководством В.В. Зеньковского религиозно-педагогическую работу во Франции и оказавшего значительное влияние на развитие педагогики эмиграции в целом.

*Ключевые слова:* педагогика русского зарубежья; православное воспитание; денационализация; Религиозно-педагогический кабинет; В.В. Зеньковский.

*Rehbinder Yulia Iliinichna**Post-graduate student of the Chair of Social Pedagogy of St-Tikhon's Orthodox University, Moscow***PREVENTIVE DENATIONALIZATION MEASURES FOR RUSSIAN YOUTH  
IN THE 20'S AND 30'S OF XX CENTURY IN THE BUREAU OF RELIGIOUS  
PEDAGOGY ACTIONS AT THE THEOLOGICAL INSTITUTE IN PARIS**

*Abstract.* The article describes the pedagogical activity directed to education of Russian young in France during the period of emigration in the 20-30 years of XX century, forms and methods of education directed to preserve them from the denationalization.

*Keywords:* pedagogical activity of russian emigration, orthodox christian education, denationalization, cabinet of religious pedagogy, V.V. Zenkovski.

Русское рассеяние, произошедшее после революции 1917 года, стало центральным событием и движущей силой феномена, получившего название «Зарубежной России» [8; 13]. Эмигранты, сознававшие себя носителями великой русской культуры, создававшейся веками, хранили ее, умножали, развивали, несли в мир и знакомили с нею другие народы. Русское зарубежье ставило перед собой тройную задачу: охранительную, осведомительную и творческую, через участие в культурной и научной жизни других стран. Объем, численность и культурное значение русского рассеяния представляют интерес для современных исследователей.

Так как с самого начала эмиграции Франция и, в частности, Париж стали культурным и просветительским центром рассеяния, здесь, как и во многих других странах, велась интенсивная борьба за просвещение и воспитание молодого поколения. Одной

из основных проблем русской эмиграции становится духовно-нравственное развитие детей, подростков и молодежи, сохранение их от денационализации посредством укрепления в православной вере. Ефим Григорьевич Осовский отмечает, что период 1920–1930-х гг. лег в основу формирования научно-педагогического пространства Российского Зарубежья [10]. Особым вниманием необходимо отметить личность и деятельность «духовного отца русских педагогов и русской молодежи» (по словам Святителя Сан-Францисского Иоанна (Шаховского)), профессора В. В. Зеньковского [4, с. 5]. Историк П. Е. Ковалевский пишет о В. В. Зеньковском как о самом значительном психологе и специалисте по педагогике в рассеянии [8, с. 188].

Одним из важных начинаний В. В. Зеньковского стало создание в Париже Религиозно-педагогического кабинета (далее РПК)



– первого и единственного на тот момент в Русской Церкви религиозно-педагогического научного учреждения, в задачи которого входила помощь обществу в деле религиозного воспитания и образования молодежи [6]. Официальное открытие Кабинета состоялось 30 октября 1927 г. Деятельность его участников сосредоточилась над разработкой «целостной системы православной педагогики» [1, с. 27]. С самого начала существования РПК сотрудничает с Русским Студенческим Христианским Движением (РСХД), председателем которого являлся возглавляющий Кабинет В. В. Зеньковский. В 1930 г. работа РСХД («Витязи», «Скауты РСХД», «Дружина девочек», «Воскресная школа», «Детский уголок») охватывает около полутора тысяч детей и юношества. В данный период, по словам В. В. Зеньковского, Кабинет исполняет роль центрального органа по педагогической работе РСХД, служит своеобразным «учено-учебным Советом» [12, с. 6], которому принадлежит идейное и методическое руководство.

Важной задачей РПК становится разработка и внедрение программы и методики преподавания в воскресно-четверговых школах. Необходимо отметить, что именно во Франции возник феномен воскресно-четверговой школы, целью которой стала постановка внешкольного религиозного преподавания, а также борьба с возрастающей денационализацией детей путем изучения русского языка, истории и географии. В 1936 г. Кабинет проводит семинар по методике преподавания Закона Божия в воскресных школах русской эмиграции. В 1937 г. РПК выпущено руководство по ведению воскресных школ – «Программа по Закону Божию». В. В. Зеньковский в предисловии к изданию, говоря о первом опыте создания программы по Закону Божию для воскресно-четверговых школ, отмечает: «Мы должны помнить, что на родине нас ждет та же задача внешкольного религиозного воспитания и преподавания, которая поставлена жизнью перед нами в эмиграции. В этом смысле наши опыты имеют «лабораторное» значение, давая возможность подготовиться к работе, которая ждет нас в России» [5, с. 6]. В 1938 г. РПК издает подготовленную просветительным отделом епархиального управления в Париже (школьной комис-

сией) при содействии Кабинета программу по Закону Божию как руководство по ведению Воскресных школ. Кабинетом сформулированы задачи и методы работы детских и молодежных организаций эмиграции, а также детских лагерей, которые продолжают функционировать и сегодня. Ежегодно Кабинетом устраивались курсы по подготовке руководителей молодежных организаций. Участниками Кабинета создана религиозно-педагогическая библиотека с прилегающим читальным залом с целью предоставления книг для пользования всеми, интересующимися вопросами религиозного воспитания. Организован отдел для ознакомления с педагогической и религиозной работой в Советской России. Интересные, по мнению редакции, формы развития педагогической науки в России освещаются в разделе «Хроника», издаваемого РПК Бюллетеня.

Деятельность РПК общественно-педагогического характера выразилась в подготовке почвы для постановки вопроса о религиозном воспитании в обще-эмигрантском и межправославном масштабе. Кабинетом проводятся лекции, доклады, конференции и беседы по вопросам религиозно-педагогического характера. Во Франции и в других Европейских странах членами РПК ежегодно устраиваются педагогические съезды, на которые собираются ведущие представители педагогической науки, представители православных Церквей, трудящиеся на ниве воспитания и образования молодого поколения, а также представители международных христианских организаций.

В 1933 г. после съезда в Бухаресте по инициативе В. В. Зеньковского был основан комитет православных стран по работе с молодежью, в который вошли представители от духовенства и академического сообщества Румынии, Болгарии, Греции, Югославии, а также представитель международного комитета YMCA др. Д. Девис и Всемирной ассоциации христианских студентов (WCCF) Х. Хенриод. Возглавить комитет было предложено В. В. Зеньковскому [13, с. 4]. В меморандуме «О необходимости создания в православных странах центров религиозно-педагогической работы с молодежью» В. В. Зеньковский пишет: «Мы осознаем, что поставленная нами задача потребует новаторских решений, свежего подхода в

рассмотрении мировых достижений педагогики и соотношения их с православной традицией не только в теории, но и на конкретной практике, в создании живого опыта работы... Данная ответственная педагогическая работа не может быть выполнена лишь с помощью Религиозно-педагогического кабинета в Париже или с помощью отдельных семинаров. Нужна сплоченная совместная работа всех православных стран» [14, с. 1]. В кратчайшие сроки предлагается начать выпуск Религиозно-педагогического Бюллетеня в каждой из стран участниц. Издание должно выходить ежеквартально, для осуществления выпуска установлена необходимая сумма – 5000 франков в год [Там же].

С самого начала существования Религиозно-педагогический кабинет выпускает Бюллетень Религиозно-педагогической работы с православной молодежью, который выходит в виде приложения к Вестнику РСХД (в общей сложности выпущено 13 Бюллетеней в виде приложения) с 1927 по 1930 гг. С 1934 по 1958 гг. Бюллетень издается отдельным сборником. В 1932 г. выходит отдельный номер, напечатанный на ротаторе (нами он обнаружен в архиве Савинова, библиотека университета Северной Каролины). На русском языке всего выходит 32 отдельных выпуска с послевоенным перерывом на 12 лет с 1939 по 1951 гг. В 1933-1936 гг. Бюллетень также издается на французском языке, распространяется по всей Европе. В Вестнике РСХД (номера, которые распространялись с Бюллетенями) читаем о распространении: в марте 1928 г. было разослано 1031 экземпляра; октябрь 1928 г. – 1161 и в марте 1929 г. – 1334. Особенно интенсивно увеличивается количество читателей в странах частью или целиком находящихся на территории бывшей России [9, с. 25].

Во вступлении к первому выпуску Бюллетеня В. В. Зеньковский описывает следующие задачи, которые ставит перед собой данное издание: 1) давать небольшие руководящие статьи по вопросам, выдвигаемым жизнью в религиозно-педагогической области; 2) давать в отделе хроники обозрение русской религиозно-педагогической работы, а также кратко освещать одноименную работу других христианских конфессий; 3) давать в отделе библиографии обзор книг

и журналов, посвященных педагогической работе; 4) открыть в почтовом ящике возможность обмена мнениями с теми, кто нуждается в указаниях Религиозно-педагогического кабинета. Бюллетень включал 5 разделов: страничку редактора, историю русской педагогики, методические вопросы, хронику, библиографию. В более поздних выпусках в раздел хроника помещены обзоры религиозно-педагогической работы православных церквей в Польше, Греции, Румынии, Болгарии, Югославии, а также хроника Церковно-педагогической работы в русском Западно-Европейском Митрополичьем округе (Русская хроника). Далее в хронике публикуются обзоры работы РСХД, РПК, приходской педагогической работы во Франции. Отдельно освещена педагогическая деятельность Католической и Протестантской церковью. Далее помещена общепедагогическая хроника (Америка, Швейцария, Англия, Италия, Дания, Германия) с обзором педагогических журналов. В заключении приводится хроника педагогической работы в СССР (раздел озаглавлен «На безбожном фронте»). В некоторых Бюллетенях публикуются письма, адресованные в редакцию. В конце издания В. В. Зеньковским или его соратниками помещается обзор новых педагогических изданий на русском, французском, английском и немецком языках. В подготовке выпусков Бюллетеня кроме постоянных членов Кабинета принимают ближайшее участие О. С. Четвериков, А. С. Четверикова и Л. А. Зандер [4, с. 1].

В РПК издательской деятельности уделяли особое внимание. Кабинетом был издан ряд неперiodических выпусков с общим наименованием «Вопросы Религиозного Воспитания и Образования» (всего 3 выпуска). Издание намечало основные проблемы религиозного воспитания, содействовало разработке методики и дидактики религиозной педагогики. Редакционно-издательской коллегией при Кабинете, в состав которой входили В. В. Зеньковский, Г. В. Фроловский, Л. А. Зандер и И. А. Лаговской, был разработан план издания ряда небольших брошюр и книжек по отдельным практическим вопросам религиозного воспитания. Приведем некоторые из них. Прот. С. Четвериков – «К вопросу о религиозном воспитании и образовании заграничной

русской молодежи», «Великим Постом», «Путь чистоты», «Церковь и молодежь». В. Зеньковский – «Беседы с юношеством по вопросам пола», «Дар свободы», «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (совместно с УМКА-PRESS), «Русская Педагогика в XX веке», «Наша эпоха», «Вопросы православной педагогики», Альманах «Русская земля» – для юношества ко дню русской культуры (под редакцией А. М. Черного и В. В. Зеньковского), «Церковь и молодежь» – очерк работ общеправославной конференции в Салониках 4-7 ноября 1930 года. Профессор Софийского Университета Г. Пашев – «Путь к душе человеческой». Профессор Белградского Университета Ю. П. Иличь – «Проблемы женского воспитания». Прот. Н. Афанасьев – «Служение мирян в церкви», «Трапеза Господня».

РПК издавались многочисленные педагогические доклады В. Зеньковского и его коллег (распространялись за невысокую плату в виде машинописных листков). Кабинетом разработана и издана серия листков для детского чтения: листки с картинками богословской тематики (каждый 4-6 стр.). Начиная с 10 листка, в качестве художницы была привлечена иконописец, ученица художника Мориса Дени, сестра Иоанна Рейтлингер, сумевшая соединить иконописный стиль с особенностями детского восприятия. По воспоминаниям проф. В. В. Зеньковского, издание листков доходило до 4000 экземпляров [2]. В 1989 г. листки выходят в сборнике «Листки для детского чтения» под редакцией УМКА-PRESS. Редакционно-Издательская комиссия РПК также оказывала содействие задуманному студентами Богословского Института изданию дешевых образков для детей. Кабинетом были выпущены печатные издания руководств по ведению детских и молодежных кружков.

Исследуя на протяжении многих лет педагогическую работу эмиграции XX века, и, в частности, деятельность и личность В. В. Зеньковского, автор сталкивался с многочисленными упоминаниями о Религиозно-педагогическом кабинете. Один из современников В. В. Зеньковского метафорически сравнил деятельность Кабинета со звездой, которая уже угасла, но свет ее виден до сих пор. В результате интервьюирования современников В. В. Зеньковского и работе

в архивах РСХД и Сергиевского Подворья, а также в частных архивах Парижской эмиграции нам удалось обнаружить важные факты биографии, интересные документы (открытки, письма, машинописные документы), связанные с личностью, педагогической деятельностью В. В. Зеньковского и созданного им Религиозно-педагогического кабинета. Также удалось с огромным трудом частично собрать коллекцию Бюллетеней, которую оказалось невозможно обнаружить в архивах России, Франции и Америки (лишь отдельные номера).

Сегодня во Франции наблюдают четвертую волну эмиграции. Пресс-атташе Российского посольства говорит о пятистах тысяч русских, проживающих в одном только Париже [11]. Новое поколение эмигрантов с легкостью интегрируется в местную культуру, при этом не сжигая мостов и стараясь сохранить и передать детям русскую культуру и традиции. Русские семьи, проживающие во Франции, с живым интересом относятся к опыту воспитания и сохранения от денационализации в условиях проживания за границей детей и молодежи так называемой «белой эмиграции». Актуальным становится опыт построения педагогической работы в эмиграции и, в частности, опыт работы Религиозно-педагогического кабинета.

В борьбе за просвещение и воспитание молодого поколения педагогами эмиграции была заложена идея создания целостной системы православной педагогики, включающей в себя новые формы взаимодействия Церкви, семьи и школы. Церковь в данном случае выступает «средоточием, творческим центром и подлинной основой культуры» [3, с. 7]. В. В. Зеньковский подчеркивает, что данное высказывание не является неким претенциозным убеждением, а является историческим фактом, который невозможно отвергать. Национальное сознание есть фактор культуры, творческая сила, но оно нуждается в христианском просветлении [Там же. С. 8]. Таким образом, центральной темой в системе воспитания в эмиграции становится духовная жизнь ребенка, укрепление его в православной вере, любви к отечеству, русскому быту и традициям. Необходимо было учитывать тот факт, что в эмиграции большинство детей обучаются во французских учебных заведениях.

Именно русская школа (четверговая, а позже средовая – выходной день школьников во Франции) с преподаванием Закона Божия, русского языка, истории России, русской культуры и воскресная школа становятся в эмиграции центральным источником духовно-национального просвещения и воспитания. Параллельно со школой задача просвещения и воспитания молодого поколения реализуется в молодежных движениях, клубах, кружках, детских лагерях, а также пансионах, гимназиях и общежитиях как для мальчиков, так и для девочек. Отдельным направлением работы в эмиграции становится обеспечение детей хорошей книгой: создание библиотек, организация печатного производства книг и листовок, составление списков литературы, рекомендуемой для детского чтения. Большое внимание уделяется досугу детей, устраиваются Рождественские елки, театральные представления, ежегодный праздник – День русской культуры, к детям в специально организованные клубы приглашают лучших представителей русской культуры и искусства для общения. Понимая, что без активного сочувственного содействия семьи все попытки религиозно-педагогической работы обречены на неудачу, родителей призывают к деятельному сотрудничеству путем непосредственного участия их в организации и проведении религиозно-педагогической работы, устройстве специальных родительских собраний, личных посещений, переписки и т.п. В развитии внешкольной религиозно-педагогической работы Церковь, семья и общество действуют согласованно.

Особым образом организовывалась работа с педагогами: открывались курсы подготовки преподавателей русских школ и руководителей молодежных организаций, созывались религиозно-педагогические совещания по всей Европе, проводились съезды учителей. Названные направления социально-педагогической деятельности способствовали подъему социальной активности эмиграции в отношении воспитания подрастающего поколения.

Эмигрантская молодежь с радостью откликнулась и пошла за своими наставниками. И сегодня во Франции продолжают функционировать воскресно-четверговые школы, молодежные движения («Скауты»,

«Витязи», «РСХД» и др.), летние и зимние лагеря, в которых принимают участие не только молодое поколение потомков первой волны эмиграции, но и дети из вновь прибывших русских семей, а также приехавшие непосредственно из России. Необходимо подчеркнуть, что в наше время проблемы духовно-нравственного развития и воспитания детей, подростков и молодежи, сохранение их от денационализации являются приоритетными не только для русских семей, проживающих за рубежом, но и для современной российской действительности.

#### Библиографический список

1. Всеправославное дело // Всеправославная религиозно-педагогическая конференция в Салониках // Вестник РСХД. – Париж, 1931. – №4. – С. 27.
2. *Зеньковский В. В.* О деятельности Религиозно-Педагогического Кабинета, 1927–1930 г. Машинопись. Арх. Л. Зандера. Сергиевское Подворье. – Париж. К.1. Ф.4.
3. *Зеньковский В. В.* Основные идеи православной педагогики // Бюллетень религиозно-педагогической работы с православной молодежью. – Париж: Издание Религиозно-педагогического кабинета при православном Богословском Институте в Париже, 1935. – № 3–4. – С. 5–14
4. *Зеньковский В. В.* Предисловие к первому изданию Бюллетеня Религиозно-педагогического Кабинета // Бюллетень Религиозно-педагогического Кабинета. – № 1 // Приложение к Вестнику РСХД. – Париж: YMCA, 1928. – № 11. – С. 1.
5. *Зеньковский В. В.* Программа по Закону Божию. Выпуск I. – Париж: Издание религиозно-педагогического Кабинета при Богословском Институте, 1937. – 26 с.
6. *Зеньковский В. В.* Религиозно-Педагогический Кабинет. Машинопись. Архив Л. Зандера. Сергиевское Подворье. – Париж. К.1. Ф.4.
7. *Иоанн (Шаховской), архиепископ.* 80-летие отца Василия // Вестник Русского Студенческого Христианского Движения. – Париж. – Нью-Йорк. – 1961. – № 61. – С. 4–5.
8. *Ковалевский П. Е.* Зарубежная Россия. История и культурно-просветительская работа русского зарубежья за полвека (1920-1970). – Париж: Librairie des cinq continents, 1971. – 337 с.
9. Компания по привлечению новых подписчиков Вестника // Вестник Русского Студенческого Христианского Движения. – Париж, 1929. – С. 24–26.
10. *Осовский Е. Г.* Российское Зарубежье: Образование, педагогика, культура 20–50-е гг. XX в. // Материалы Второй Всероссийской научной конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20–50-е гг. XX в.». – Саранск, 1998. [Электронный ресурс].

URL: <http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarub1.htm>  
(дата обращения 31.08.2013).

11. *Соколов-Митрич Д. В.* Франция как офис. Русский репортер. 26 октября 2010, №42 (170).

12. Хроника работы Религиозно-педагогического Кабинета // Бюллетень Религиозно-Педагогического Кабинета. – № 3 // Приложение к Вестнику РСХД. – Париж: YMCA, 1929. – №1–2. – С. 6–8.

13. *Zenkovsky V. V.* Lettre à H. Henriod de 19 juillet 1933. Lettre N 1. Арх. РСХД. – Париж. Ф. Педагогика. – 5 с.

14. *Zenkovsky V. V.* Memorandum. Sur la nécessité de former aux pays orthodoxes des centres de pédagogie religieuse. Paris 19 juillet 1933. Арх. РСХД. – Париж. Ф. Педагогика. – 4 с.



УДК 159.923

**Дмитриева Наталья Витальевна**

*Доктор психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, dnv2@mail.ru г. Санкт-Петербург*

**Буравцова Наталья Владимировна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и психофизиологии Новосибирского государственного университета экономики и управления, burawzov@yandex.ru, Новосибирск*

**Перевозкина Юлия Михайловна**

*Кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, per@bk.ru, Новосибирск*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В НАРРАТИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ РАБОТОГОЛИЗМА

*Аннотация.* В статье анализируются возможности психотерапевтической работы с клиентами, страдающими аддикцией рабочегоголизма. Обосновывается понимание нарратива как объединения описываемых клиентом фактов в определенный повествовательный контекст. Выделены базовые аспекты нарративной психотерапии; представлены основные положения обеспечивающие эффективность ее использования. Показаны возможности эффективного использования метафорических ассоциативных карт в нарративной психотерапии. Проанализированы случаи психотерапевтической работы с клиентами, страдающими аддикцией рабочегоголизма. Описаны приемы и техники психотерапевтической работы с ассоциативными картами. Обосновывается эффективность использования метафорических ассоциативных карт в психотерапии рабочегоголизма.

*Ключевые слова:* аддикции, психотерапия, нарратив, метафорические ассоциативные карты, рабочегоголизм.

---

**Dmitrieva Natalia Vitalievna**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor of Sankt Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, dnv2@mail.ru, St. Petersburg*

**Buravtsova Nataliya Vladimirovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Psychophysiology of Novosibirsk State University of Economics and Management, burawzov@yandex.ru, Novosibirsk*

**Perevozkina Julia Michailovna**

*Candidate of the Psychological Sciences, had of chair of the Psychology of the person and special psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, per@brk.ru, Novosibirsk*

## USING AN ASSOCIATIVE CARDS IN NARRATIVE THERAPY OF WORKHOLISM

*Abstract.* The article analyzes the possibilities of psychotherapeutic work with clients suffering from addiction workagolizm. The possibility of using associative cards in narrative therapy. Analyzed cases of psychotherapeutic work with clients. Substantiates the efficiency of associative cards in psychotherapy of workoholizm.

*Keywords:* addiction, psychotherapy, narrative, associative cards, workoholizm.

Несмотря на то, что явление и феномен работоголизма были выявлены несколько десятилетий назад, данная проблема не получила достаточно полного освещения в научной литературе. Еще большую актуальность приобретает сложность психотерапии работоголизма как одной из часто встречающихся форм аддикций [5; 7]. Нарратив, успешно используемый в психотерапии аддиктивного поведения, разновидностью которого является работоголизм, понимается как разговор, как способ изложения истории и как сама история в виде мифа или сказки, излагаемых клиентом [1; 8; 9].

Сущность нарратива определяется широким и узким смыслами. В узкой психоаналитической трактовке нарратив, как метод психотерапии, понимается как рассказывание клиентами своих жизненных историй с последующей интерпретацией. Более широкая трактовка определяет нарратив как процесс продуцирования историй, рассказов, сказок, объединение описываемых клиентом фактов в определенный повествовательный контекст [4].

Известно, что основной задачей коррекции лиц, страдающих от работоголизма, является, в лучшем случае, отказ от этого вида аддикции, а, в худшем, – переключение на другие варианты менее деструктивного для личности поведения. Для достижения этой цели нами используется нарратив, раскрывающий индивидуально-психологические особенности работоголиков, цели и мотивы их поведения, которые, с нашей точки зрения, ярко и полно проявляются в тексте рассказа, истории или сказки [3; 4; 6; 8].

С целью оптимизации использования сказкотерапии нами изучены архетипические основания сказочных персонажей и разработана новая методика ее проведения [9]; проанализированы классификации мужских и женских архетипических образов [2].

Анализ особенностей нарративной психотерапии работоголизма [8] позволил выделить в числе основных ее направлений три следующих аспекта:

1. Нарративная психотерапия направлена на обучение клиентов умению дифференцировать негативное и позитивное восприятие мира в ходе интерпретаций их рассказов и сказок, и находить взаимосвязи негативного мироощущения и самовосприятия с возник-

новением работоголизма как варианта неуспешного для психофизического здоровья личности поведения. В ходе нарративной психотерапии негативно воспринимаемая клиентом ситуация в рассказе переписывается под задачу избавления от работогольной проблемы. Так, например, если клиенту становится ясно, что до обращения за помощью ему по каким-то причинам было выгодно иметь жизненный сценарий несчастной жертвы обстоятельств, то в результате анализа рассказанной им истории терапевт помогает работоголику ответить на вопрос о том, а нужно ли ему и дальше быть несчастным (см. ниже, пример третий)? Может быть, приняв правильное решение и изменив взгляд на мир и жизненную задачу, стоит начать жить по-другому? Формулирование новых целей и мотиваций сопровождается изменением взгляда на проблему и созданием нового (позитивного) финала в рассказе.

2. В ходе нарративной психотерапии диагностируются аддиктивные поведенческие паттерны, и осуществляется помощь в изменении стиля жизни. Происходит поиск того, какие именно полезные для человека ресурсы и виды его активности блокируются и не используются. В процессе разговора и интерпретации рассказа они переосмысливаются и наделяются новым смыслом.

3. Нарративная психотерапия побуждает к созданию мотивации стать режиссером, автором или, по крайней мере, соавтором новой, лишённой работоголизма жизни. К сожалению, значительная часть обращающихся за помощью не считает себя авторами своей биографии. Они искренне полагают, что история их жизни пишется под влиянием знаков зодиака, специфических особенностей их характера, негативного воздействия родительских директив, наследственных, природных, социо-культуральных и многих других факторов, и с этим, по мнению многих клиентов, надо смириться. Задача специалиста – убедить человека в необходимости взять на себя ответственность за свой работоголизм и признать себя автором собственной биографии.

При проведении нарративной психотерапии мы предлагаем учитывать следующие положения [8]:

1. Спонтанный рассказ истории имеет целью выражение бессознательных содержа-

ний, касающихся конкретной ситуации.

2. Если рассказываемая история непосредственно не связана с социальным контекстом, она содержит замаскированную информацию об этом контексте. Например, человек сообщает информацию, казалось бы, далекую от того, что происходит в данный момент. Однако в его рассказе все равно содержатся скрытые данные, имеющие отношение к ситуации.

3. Скрытую сторону рассказа необходимо декодировать, расшифровывать и анализировать. Только тогда становится ясным, зачем и с какой целью сообщается именно эта информация и что конкретно происходит между клиентом и психотерапевтом.

В последние годы в психотерапии рабочеголизма мы успешно используем метафорические ассоциативные карты [10]. Приведем несколько примеров из практики их применения.

**Пример первый.** Валерия, 36 лет. Архитектор, владелица и руководитель небольшого архитектурного бюро. Она замужем, имеет 15-тилетнюю дочь, которая учится за границей. Отношения с мужем и дочерью прохладные, натянутые и эмоционально дистантные, в связи с чрезмерной увлеченностью клиентки работой. Женщина отмечает, что главная ее цель – успешная карьера, постоянный профессиональный рост, стремление заработать достаточное количество денег, чтобы никто из членов ее семьи ни в чем не нуждался. Свой жизненный путь сравнивает с тяжелым «карабканием» на вершину горы под названием «Счастливая жизнь», в процессе которого она практически не видела мужа и дочери, встречаясь с ними только по вечерам. Отмечает присущее ей со школы стремление к перфекционизму. Муж клиентки – преподаватель вуза, с ее точки зрения, зарабатывал недостаточно, все годы брака был ленив, инертен, предпочитал уединение и чтение. Воспитанием дочери занимались бабушки. К рабочеголизму жены муж относился с пониманием, но в последнее время, особенно после отъезда взрослой дочери, стал настаивать на ее обращении к психологу, выражая готовность, в случае необходимости, прийти на совместную консультацию. Причина обращения к консультанту – настойчивые просьбы мужа и «какая-то жизненная неудовлетворенность, несмотря на созданную ею «достой-

ную финансовую подушку безопасности». Женщина предъявляла жалобы на плохое самочувствие, утрату интереса к жизни, неспособность ощутить ее во всей полноте и потерю привлекательности так любимой ею ранее работы.

Мы предлагаем Валерии случайным образом вытянуть из ассоциативного набора «Persona» три карты и рассказать историю в соответствии с этими картинками. Женщина выбирает следующие изображения: 1) черная птица, сидящая на жердочке, изображенная на фоне оконного переплета, 2) небольшой дом среди деревьев, от которого отходят несколько дорог, 3) изображение водопада на фоне леса и каменной стены, после чего, начинает рассказывать историю. Это – история о птице, «аккуратненькой, ухоженной, с умным взглядом», «очень внимательно рассматривающей расчерченную поверхность», «постоянно отслеживающей что-то», «наблюдающей, что происходит за окном». Возникает предположение, что в реальной жизни (как в семье, так и на работе) клиентке не хватает чего-то очень интересного или важного, что заслоняется ее повседневными делами или необходимостью осуществлять контроль за процессами, протекающими «по эту сторону окна».

Переходя к описанию второй карты, клиентка рассказывает, что взгляд птицы устремлен на «маленький домик в лесу, посреди деревьев, где «тихо и спокойно», можно «отдохнуть от надоевшей суеты...», там «люди не пользуются машинами...и большие деньги им не нужны. Люди «гуляют, или сидят в доме и пьют чай», «...приезжают на выходные или на праздники». Расчерченные дорожки, отходящие от домика, изображенного на карте, возвращают клиентку к повседневной работе, и она отмечает, что «жить там не стала бы, приезжала только на время». Этот домик может стать ее «маленькой тайной», куда она сможет приезжать «одна, без мужа и друзей». Дом – ее «убежище, где можно почистить перышки», сделав это «незаметно для окружающих». «Я не останусь здесь надолго. Я очень устала, но не смогу долго обходиться без динамики... без движения...». В контексте сказанного мы полагаем, что для клиентки актуальна тема отдыха от работы и городской суеты, выражена потребность смены ритма жизни и ра-

боты. В то же время, клиентка – перфекционист, которого пока не устраивает переход к постоянной, тихой и размеренной жизни.

Глядя на третью карту, клиентка говорит, что в домике можно набраться сил, чтобы «перенестись в другое место» к горному водопаду, «небольшому но очень сильному», туда «где есть динамика». Клиентка отмечает, что это «не просто водопад, за ним – каменная стена, а потоки воды закрывают вход в пещеру» ей очень хочется узнать, что «скрывает пещера». Подобные ассоциации свидетельствуют о неосознаваемом стремлении клиентки рассматривать горную речку и водопад как источники собственных ресурсов и внутренней силы.

После небольшой паузы, клиентка продолжает: «мне кажется, что птица (персонаж, который клиентка с собой ассоциирует) мечтает не о домике в лесу, а, именно, о широких просторах и сильных водных потоках... там – настоящая жизнь. Там тайна, которую нужно разгадать». «Я поняла, что моя работа закрыла от меня мир с его просторами», «я на него сквозь расчерченную сетку», «он стал ровным и предсказуемым», и это не хорошо, хотя «именно этого я в жизни и добивалась». «На самом деле, красота жизни в чем-то новом, в нахождении ответов на новые вопросы, в преодолении стремительных водных потоков...».

Из рассказа клиентки выяснилось, что архитектурное бюро, которым она руководит – небольшая организация, занимающаяся однотипными проектами. В свое время, именно это обеспечило его финансовый успех на рынке. Но, прошли годы, клиентка, с одной стороны, «выросла» из той деятельности, которой занимается, а, с другой, устала от нее. Ей нужны новые горизонты (в постижении не относящихся к работе активностей), новые задачи, требующие актуализации новых ресурсов, необходимых, возможно, для поиска себя в менее напряженной и менее изнуряющей производственной деятельности. Тем более, что клиентка находится в возрасте «кризиса середины жизни», поэтому состояние неудовлетворенности жизнью, поиска новых, непознанных до настоящего момента качеств является, в определенной степени, нормативным. Женщина выразила готовность прийти на следующую консультацию вместе с мужем для «оживле-

ния» их отношений и более точного определения роли семьи (мужа клиентки) в тех жизненных изменениях, которые она готова осуществить.

**Пример второй.** Ольга, 48 лет. Заведует лабораторией в НИИ, разведена, живет с 20-летней дочерью. Окончила с отличием вуз, аспирантуру. После защиты диссертации работает на интересной и хорошо оплачиваемой работе. Причиной развода считает проявление большего интереса к работе, чем к мужу. Жалобы на одиночество, негативные эмоции, утрату ощущения радости жизни, усталость, нехватку энергии, невозможность работать в полную силу.

Мы предлагаем клиентке случайным образом вытянуть из набора «Persona» три карты и придумать историю с благополучным концом. Данная работа направлена на выявление и анализ неосознаваемого жизненного сценария, являющегося одной из причин работоголизма. Клиентка выбирает изображения: 1) солдата, с винтовкой, стоящего «на посту», 2) бьющей в землю молнии; 3) чело-века, рисующего портрет.

После ознакомления с картами, Ольга рассказала историю о храбром солдате (персонаж, ассоциирующийся с самой клиенткой), очень верно и преданно служившем своей стране. Он выполнял свой долг «не смотря на усталость», «даже, когда болел». У него была жена и маленькая дочка, но они ушли из-за его «постоянной занятости на службе», которой он уделял много больше времени, чем семье. Никто не мог заменить его, поскольку он был хорошим профессионалом, любящим свою работу и зарабатывающим «приличное жалование». Он «был самым лучшим», поэтому «часто нес службу у королевского дворца, где на него смотрели многие люди». Он «был очень доволен, что «вызывает восторг у публики». Но постепенно солдат начал понимать, что «очень устал, силы покидают его, он стареет» и поэтому он «должен заняться чем-то другим». Однажды в то место, где находились его казармы, ударила молния. Все сгорело и солдат «остался не у дел». Он долго «терзался и мучился без работы», потом решил научиться рисовать. Со временем, он стал рисовать портреты и показывать их людям. Однажды он нарисовал свой портрет и это «хорошо получилось». Он очень обрадовался, так как

понял, что рисование портретов – «сложное дело», «вершина мастерства художника», а значит – он «достиг в творчестве больших высот и смог выразить себя»; и от этого «снова почувствовал себя счастливым».

Можно предположить, что жизнь героя сюжета – солдата, «постоянно занятого на службе», выступает как деятельность, наполненная для клиентки смыслом, дающей ощущение удовольствия. В сюжете есть акцент на результаты этой деятельности, на значимость ее для автора и окружающих людей. Но со временем, работа стала утомительной, но неизменной данностью, которая может прекратиться, только если «ударит молния». Т.е. пока не случится нечто неординарное, клиентка готова мириться с напрягающей ее ситуацией, воспринимая утомительную работу как должное. И только после определенного «катаклизма» герой «пробует» другие виды деятельности, приносящие счастье и поднимающие на «вершины мастерства». Следует отметить наличие «психологических ловушек» данного сюжета: 1) ударившая молния может сжечь не только казармы, сам солдат может серьезно пострадать или даже погибнуть; 2) если молния вообще не ударит, сколько еще лет такой службы (жизни) сможет «выдержать» герой сюжета (ассоциированный персонаж)?

**Пример третий.** Вера, 57 лет, обратилась за помощью по поводу утраты радости в жизни, вызванную, с ее точки зрения, постоянной занятостью на работе. Жалобы на отсутствие ощущения радости жизни, раздражение при общении с коллегами и близкими людьми. Несмотря на пенсионный возраст, вынуждена зарабатывать деньги, так как является единственной «кормилицей» большой семьи. Ощущает усталость от необходимости постоянно и много работать. Не видит никаких перспектив по изменению сложившейся ситуации. Женщина живет в одной квартире с двумя практически не работающими дочерьми, тремя внуками и больной матерью, которая работала преподавателем до 75 лет и всегда внушала дочери, что только работа может сделать женщину по-настоящему счастливой.

Мы предложили клиентке выбрать карту из набора «Persona», которая ассоциируется у нее со сложившейся ситуацией, и описать

ее. Женщина выбрала карту с изображением мужчины и описала ее так: «мужчина старый и больной... у него плохие отношения с близкими, они предъявляют ему претензии и требования, которые он больше не в состоянии выполнять. Члены его семьи откровенно говорят ему, что, если он бросит работу, они начнут относиться к нему, как к неудачнику. Мужчина переживает чувство досады, потому, что когда он был молод, он делал все для семьи, деньги зарабатывал, мог решить разные семенные проблемы... а теперь он постарел, чувствует себя лишним в это семье, и понимает, что не любит жену, а дети его раздражают, ему хочется поскорее бросить работу и остаться одному».

На наш вопрос, что он получит лично для себя, оставив работу, клиентка ответила, что тогда мужчина сможет подумать о прожитой жизни и о том, как найти смысл будущего. Он сможет «по-другому взглянуть на прожитые годы, ведь не все же, кроме интересной и любимой прежде работы, было плохо». Но на вопрос, как можно сделать это, клиентка ответила, что «выхода нет».

Мы актуализировали у Веры осознание того, что перед мужчиной (ассоциированным персонажем) стоят две задачи: по-другому взглянуть на свою работу, прожитую жизнь, и обрести смысл настоящей и будущей жизни. Для решения этих задач мы переключились на набор ассоциативных карт «Saga», и предложили клиентке, случайным образом выбрав три карты, придумать историю о том, как мужчине по-другому взглянуть на прожитую жизнь и изменить отношение к работе. Клиентка выбрала следующие изображения: 1) призрачная фигура человека с дубинкой, сидящего посреди моста, 2) фонарь, ярко светящийся в темноте, 3) красное яблоко на сером фоне.

Вера рассказала историю об одиноком призраке (ассоциированный персонаж), который «жил очень долго», много работал» и «устал решать свои и чужие проблемы», неподвижно сидящем посреди дороги и «мешавший тем, кто хотел двигаться дальше». Призрак «никому зла не делал, но и не помогал», Со временем, «люди стали обходить эту дорогу стороной». Он почувствовал, что «стал совсем бесполезным». Однажды ночью, к нему «приполз светлячок», «малень-



кий, слабый, но его фонарик горел очень ярко и разгонял тьму вокруг». Светлячку «стало жалко призрака, и он отдал ему свой фонарик». Призрак понял, что «сидение на мосту не делает его счастливым». Он взял фонарь и отправился в путь – «на мир посмотреть, узнать – может кому-то нужен свет». Призрак почувствовал, что также как «светится фонарь», человек полон богатством своего внутреннего содержания. Это содержание похоже на яблоко – может быть «сочным и сладким, а может быть кислым или гнилым». Он сам захотел определять «вкусные и сочные кусочки», которыми он «может гордиться», вспомнил, что в его жизни была интересная работа, которая согревала его приятными воспоминаниями и «кормила» всю семью. Но призрак понял и то, что «устал, и больше не хочет так существовать».

Закончив рассказ, клиентка отметила, что ей «эмоционально стало намного легче», но не дает покоя вопрос: если она перестанет работать, где брать средства для существования ее семьи? Мы предложили ей выбрать из набора «Saga» еще три карты и рассказать новую историю. На картах изображены: 1) женщина в белом фартуке на фоне кухонной утвари, 2) замок с открытыми воротами и дорогой, идущей от ворот, 3) крутой склон горы (вдоль которого змеится узкая тропинка), изображенный на фоне синего неба, зеленого луга и извилистой реки.

Новая история клиентки такова: В одном замке жила «кухарка или служанка» (ассоциированный персонаж). Она очень давно «с утра до вечера» работала «на своих хозяев». Она очень тяготилась «беспросветной жизнью», неизменной на протяжении «почти все ее жизни». Однако, несмотря на негативные переживания, связанные с постоянной занятостью на работе, «она любила ее». Ей нравилось, когда в ее руках все «бурлило и кипело», было приятно получать «одобрение и благодарность за хорошо сделанный труд». Однажды она «решила убежать от хозяев», проскользнула через открытые ворота и «побежала по дороге куда глаза глядят». На ее пути «встретилась гора». Путь был очень трудным, она «боялась сорваться с обрыва». Возможное падение (о котором она иногда втайне мечтала), представлялось как крушение идеалов и нарушение морально-нравственных ценностей и ассоцииро-

валось с «распутством», «транжирством» и «разгульной жизнью». Но, «выдержав и не поддавшись искушению», она спустилась с горы. Так она попала на «прекрасную зеленую равнину, по которой протекала спокойная река». На равнине она «встретила пастуха», завязались романтические отношения. Она «хотела остаться», но мысли о долге и «необходимости возвращения» подтолкнули к принятию решения «вернуться к хозяевам».

В данном сюжете мы снова сталкиваемся с тем, что героиня «давно и много работала», любила работу и одновременно тяготилась «однообразной беспросветной жизнью». Несмотря на это, женщина не предприняла попыток объясниться с «хозяевами», чтобы как-то изменить ситуацию, а предпочла бегство без каких-либо объяснений. Уход от привычной работы у автора сюжета ассоциируется с наличием различных искушений (испытаний) – «распутство, транжирство, разгульная жизнь», которые героине удастся преодолеть. Новые жизненные условия воспринимаются как «зеленая равнина, где протекает спокойная река», и где возможна романтическая встреча. Тем не менее, героиня предпочитает возвращение к привычной работе. Можно предположить и отсутствие у клиентки умения отстаивать собственные интересы, и неверие в возможность изменения системы отношений «работник-хозяин», но с большей долей вероятности мы делаем вывод о выборе клиенткой навязанного матерью жизненного сценария «Работоголик».

Клиентке были заданы следующие вопросы: Что препятствовало героине сюжета объясниться с хозяевами по поводу условий работы? Что мешало сменить работу, воспринимающуюся как «тяготящая, однообразная и беспросветная»? Чем привлекает героиню тяжелая ежедневная занятость, исключающая выбор альтернативы: «романтические отношения и жизнь на зеленой равнине»? Каково ее отношение к жизненному сценарию ее и матери? Каковы плюсы и минусы такого выбора?

Вывод, сделанный клиенткой в результате терапии: выбор работогольной аддикции сделан, с одной стороны, бессознательно (под влиянием директив матери), а, с другой, вполне осознанно, т.к. в ходе терапии были выявлены три выгоды, получаемый клиенткой от

работоголического жизненного сценария:

Первичная выгода (когда с помощью проблемы, в данном случае, увлеченности работой, человек избавляет себя от сложного для него положения): женщина призналась, что пребывание на работе для нее было всегда интереснее, чем необходимость заниматься семьей и детьми.

Вторичная выгода, при которой, проблемное поведение человека принимается его окружением как адекватное: со слов клиентки, члены семьи всегда поощряли ее высокие заработки.

И, наконец, третичная выгода (когда проблемное поведение приносит человеку материальные, социальные, культуральные и др. дивиденды): клиентка с удовольствием вспомнила, что пребывание на больничных листах, выдаваемых в связи с ухудшением здоровья после производственных авралов, позволяло ей делать ремонты дома и работать на даче.

Проанализировав ситуацию и оценив плюсы от работоголизма, превышающие негативный контекст проблемы, женщина решила не оставлять работу, а уменьшить ее объем, нагрузку и интенсивность, что позволит реализовать новые приятные виды активностей, на которые ей хотелось бы переключиться.

Оценив, таким образом, эффективность ассоциативных карт в коррекции работоголизма, мы делаем вывод об эффективности их использования в практике психологического консультирования. Представленный материал может быть полезен при работе с широким спектром внутриличностных конфликтов.

**Библиографический список:**

1. Буравцова Н. В. Формирование у подростков «группы риска» позитивного представления о доме с помощью реконструкции сказочных сюжетов // Психология. Социология. Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 53–55.
2. Буравцова Н. В., Дмитриева Н. В. Мужские и женские харизматические образы: взгляд сквозь призму архетипов // СМАЛЬТА. – 2014. – № 1. – С. 30–33.
3. Дмитриева Н. В., Дубровина О. В. Аддиктивная идентичность виртуально зависимой личности. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова. – 2010. – 200 с.
4. Дмитриева Н. В., Левина Л. В. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения личности. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. – 2013. – 324 с.
5. Дмитриева Н. В., Левина Л. В., Перевозкина Ю. М., Сигаева А. В. Постмодернистские факторы аддиктивного риска // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С. 119–124.
6. Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Самойлик Н. А. Диагностика кризиса идентичности. – Новокузнецк: РИО КузГПА. – 2012. – 133 с.
7. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Аддикции в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зазеркалье постмодернизма. – Новосибирск: Изд-во НГПУ. – 2012. – 434 с.
8. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Перевозкина Ю. М. Психодинамическая психотерапия девиантного поведения. – Новосибирск: Изд-во НГПУ. – 2014. – 376 с.
9. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В. Архетипические основания сказочных персонажей. Разработка новой методики // Вестник педагогических инноваций. – 2013. – №1(31). – С. 35-47.
10. Kirschke W. Cards of Association for Life-Mapping. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oh-cards-na.com/2010/08/cards-of-association-for-life-mapping/> (дата обращения: 01.07.2014).

**Собольников Валерий Васильевич**

*Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, vsobolnikovis@gmail.com, Новосибирск*

## **КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению проблем, связанных с девиантным поведением студентов в образовательном пространстве. Приводится описание феномена отклоняющегося поведения, причин и элементов механизма формирования. Анализ результатов анонимного анкетирования и опроса 310 студентов 1-3 курсов ряда вузов г. Новосибирска (НГПУ, НГМУ, НГИ, НГАУ и др.), отобранных методом случайного выбора, позволяют выявить их отношение к девиации и вероятность ее распространенности в студенческой среде. Автор на основе эмпирических данных исследует степень распространенности специфической девиации (слабая посещаемость, грубость по отношению к преподавателям и т.д.), отклонений социокультурного характера (алкоголизм, наркомания, делинквентное поведение и т.д.) и других форм отклоняющегося поведения. В работе обосновывается подход к проведению коррекционно-психологической работы. Представленные в статье результаты анализа могут быть использованы в практике работы профессорско-преподавательского состава вузов.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, студент, коррекционно-психологическая работа, превенция, причины, условия.

**Sobolnikov Valery Vasilyevich**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Chair of Psychology of Personality and Special Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, vsobolnikovis@gmail.com Novosibirsk*

## **DEVIANT BEHAVIOR AND CORRECTION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE**

*Abstract.* The article is sanctified to the analysis of the problems related with deviant behavior of students in educational space. Description over of the phenomenon of abundant behavior, reasons and elements of forming mechanism is brought. Analysis of results of anonymous questionnaire and questioning 310 students of row of institutions of higher learning Novosibirsk allow to educe their attitude toward deviation and degree of prevalence of specific deviation, rejections of sociocultural character and other forms of abludent behavior. An author is ground going near realization of correction-psychological work. The results of analysis can be drawn on in practice of work of faculty advisors of institutions of higher learning.

*Keywords:* deviant behavior; student; correctional-psychological work; prevention; the reasons; the conditions.

Объяснение природы девиации обнаруживается в ценностно-мотивационном аспекте, что даёт возможность воспринимать его в качестве источника отклоняющегося поведения [4]. При этом у девиантной личности просматривается ряд наиболее значимых психологических особенностей, позволяющих подойти к пониманию механизма формирования отклоняющегося поведения. В частности:

а) *когнитивная*, когда внутренние мыслительные процессы инициированные ког-

нитивными искажениями и стереотипами мышления, эгоцентризмом, блокировкой самореализации и неадекватными установками фиксации на состоянии комфорта, проблемами смысла жизни и т.д. конструируют негативный контекст и интерпретацию своего опыта, структурируя девиацию на уровне психический явлений, представлений, убеждений, стремлений и т.д.;

б) *эмоциональная*, когда фрустрация базовых потребностей, агрессия, импульсивность, конфликтность, блокирование эмоций

и др. задают индивидуальный стиль переживаний и субъективной чувствительности, превращаясь в результате в интегральный аспект эмотивного плана девиации;

в) *поведенческая*, связанная с проблемами саморегуляции и самоконтроля, нетерпимости к дефициту психологического дискомфорта, искажении морально-этических норм, избегания ответственности и т.д. и включающей в себя различные формы девиации;

г) *конативная*, когда психические процессы, связанные со стремлениями и желаниями обеспечивают способности девиантной личности к волевому усилию в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах.

Социализация современного студента в образовательном пространстве происходит в условиях нарастания темпа жизни, урбанизации, информационных перегрузок, дефицита информации и времени, адинами и т.п. Поэтому важным является понимание элементов механизма формирования отклоняющегося поведения. Тезис о значительном повышении числа студентов с девиантным поведением сомнений не вызывает [5]. Являясь сложным социально-психологическим феноменом, девиантное поведение становится результатом выбора студентами одного из множества видов поведения. Во многих случаях девиация может привести к глубоким нарушениям личности и поведения [1], а, следовательно, и образовательного процесса. Поэтому сформировалась потребность изучения студенческой среды с целью выявления полной «картины девиации» и носителей отклоняющегося поведения. Панораму различных форм девиации позволяют раскрыть результаты проведенного исследования в студенческой среде. В этих целях было проведено с 2010 по 2013 годы анонимное анкетирование и опрос 310 студентов 1-3 курсов ряда вузов г. Новосибирска (НГПУ, НГМУ, НГИ, НГАУ и др.), отобранных методом случайного выбора.

Анализ результатов убеждает, что для большинства студентов ценность образования остается очевидной. Однако 20% респондентов не смогли определить своего отношения к образованию. Опрос данной группы показывает, что большинство имеет низкую успеваемость и обучается по настоянию родителей либо с целью избежать службы в армии. При этом обнаруживается

отсутствие четко обозначенных мотивов обучения, что и определяет характер их отношения к образованию. Одновременно удалось выявить ряд специфических отклонений (нерегулярная подготовка к занятиям, нежелание работать в группах, слабая посещаемость, наличие задолженностей, грубость по отношению к преподавателям и т.д.) в поведении студентов.

Специфическая девиация достаточно хорошо просматривается при посещаемости студентами занятий. Так, если на 1 курсе по различным причинам отсутствовало до 10-15%, на 2 – до 35-40%, а 3 – 38-49% студентов. Установлено, что 32% респондентов скорее «удовлетворены, чем разочарованы» обучением; 8% «разочарованы»; 18% «не определились в своем отношении». В числе других причин низкой посещаемости просматривается негативное отношение к преподавательскому составу. В частности, 8% студентов полагают, что преподаватели «отбивают охоту учиться», 5% опрошенных отметили: «ничего нового они для себя не открыли», а 38% респондентов избрали вариант «затрудняюсь ответить». Таким образом, раскрывается в определенной мере основа формирования специфической девиации студентов.

В студенческой среде достаточное распространение получили ряд отклонений социокультурного характера (злоупотребление алкоголем, наркомания, делинквентное поведение, мат и нецензурные выражения и др.). На распространенность, например, ненормативной лексики, указали 74% респондентов, а 13% определили ее в качестве «нормального стиля» общения молодежи, а 12% выразили безразличное отношение. Серьезной проблемой среди студенчества остается злоупотребление алкоголем, наркомания и делинквентное поведение. Так, средний возраст, в котором они начинали употреблять алкоголь, составляет 14 лет, а еженедельный его прием зафиксирован у 67% респондентов. В числе мотивов потребления спиртного остаются развлечение, влияние близкого окружения, соблюдение традиций, празднование памятных дат, бытовые неурядицы, неприятности с учебой и т.д.

Не менее важной проблемой является и наркомания [3], о существовании которой среди студенчества заявило 76% респон-

дентов. Более того, у 28% респондентов выявлено наличие близких связей с людьми, употребляющими наркотики. При этом, у 13% студентов обнаруживается лояльность к лицам, потребляющим наркотики, а 5% склонны считать подобное достаточно устоявшимся стилем поведения и элементом молодежной субкультуры. 12% респондентов, подтверждая это, полагают, что мотивом первой пробы наркотика является «желание идти в ногу со временем». В числе других стали любопытство (31%), за «компанию» (19%), «желание испытать необычные ощущения», «поймать кайф» (12%), «стрессовая ситуация» (10%), «отсутствие цели в жизни» (9%), не смогли ответить на данный вопрос (5%).

Контекст исследования проблем девиации студентов предполагает также изучение делинквентного (от лат. *delinquens* – правонарушение) поведения. Последнее характеризуется как отклоняющееся в крайних своих проявлениях и представляет уголовно наказуемые деяния [7]. По своей распространенности кражи, принуждение, нанесение телесных повреждений и т.д. среди студенчества занимают видное место. При этом студенты из числа городских жителей чаще, чем выходцы из села полагают, что физическое оскорбление личности можно допустить, если «по-другому до него не доходит». Одновременно криминальные способы решения проблем оправдывают 67% и 32% респондентов, соответственно, 24% респондентов показало, что располагают криминальными связями.

В целом отношение к проявлению насилия определилось следующим образом: 7% респондентов указали, что можно ударить неприятного им человека, а 2% – применить насилие в отношении более слабого. При этом насилие может быть совершено во всех случаях, «если он первый ударил» (60%) или «он оскорбил» (52%). Очевидно наличие нетерпимости студентов к мнению окружающих, их агрессивное поведение может быть спровоцировано физической и вербальной агрессией. Своё отношение к хулиганству, кражам, рэкету, вандализму студенты определили в виде следующих формул: «просто не остается выбора», «мне это не нравится, но помешать этому я не могу», «мне все равно». Причинами их совершения у большинства респондентов остаются материальные

проблемы, влияние компании и «желание взять то, что плохо лежит».

Отдельно стоящей проблемой является степень вовлеченности студентов в проституцию, поскольку официальных данных по степени распространенности данного явления нет. Учитывая закрытость характера данной темы, мы предприняли попытку выявления мировоззренческих установок студентов по возможности оказания интимных услуг. В результате было установлено, что 6% опрошенных допускают возможность секса за деньги, а 8% указали «скорее да, чем нет». Более мягкую формулировку ответа «скорее нет, чем да» избрало 32% студентов. При этом в числе причин, подтолкнувших к проституции могут, по мнению респондентов, стать безысходность, отсутствие денег и других способов их заработать, угроза голодания. Одновременно был выявлен круг других причин занятия проституцией: интерес или азарт, «все в жизни бывает», внешность человека, которые позволяют раскрыть внутреннюю мотивацию. Процентное число такого рода ответов составило 18%. Одновременно была выявлена группа студентов (28%), манифестирующих установку на улучшение материального положения (деньги, достичь планируемого результата и т.д.) таким способом. При этом 12% респондентов высказывается за легализацию проституции, что не исключает, предположительно, их готовности к оказанию интимных услуг. Более информативным стал материал, полученный от респондентов на вопрос «Имеются ли в числе знакомых, занимающиеся сексом за деньги?». На наличие таковых указал 31% респондентов, что позволяет косвенно оценить масштабы проституции. Представляет также интерес отношение респондентов к лицам, подрабатывающим проституцией. Так, одобряют 8%; затрудняются ответить 19%, а остальные против. Полученные данные убеждают о существовании в Новосибирске студенческой проституции, уровень которой колеблется от 13 до 34%.

К числу слабоизученных относится проблема игровой зависимости студентов. Всемирная Организация Здравоохранения классифицирует зависимость от азартных игр как игровую наркоманию, называемую также лудоманией (от латинского «лудус»



– игра). Такого рода зависимость порождает болезненную привязанность, а игроман жертвует учебой, работой и т.д. Головные боли, бессонница, пониженное настроение и раздражительность становятся характерными при отрыве от лудомании. Вероятность начинающих жизнь студентов приобрести игровую зависимость велика. Формированию зависимости способствуют окружение студента и социум, в котором он находится. Опрос студентов показал, что компьютерными играми увлечены 67%, на которые они по причине дефицита времени могут использовать не более 5 часов в неделю. Большинство используют компьютерные игры в целях развлечения и отдыха. В то же время все респонденты подчеркивают, что дефицит времени и финансовых средств не позволяет им больше времени уделять играм.

Представленные и интерпретированные результаты опроса убеждают, что отклоняющееся поведение имеет в студенческой среде определенную распространенность. Формирование такого поведения происходит в процессе социализации личности студентов и погружении в «уникальный» образовательный процесс. Отдельные виды девиации (например, употребление ненормативной лексики и употребление алкоголя) обнаруживают тенденцию превращения в норму. При этом формирование делинквентного поведения (кражи, рэкет, нанесение телесных повреждений и др.) обусловлено влиянием социокультурной трансформации в результате криминализации окружающей среды. Проявления делинквентности свидетельствуют о явно неблагоприятном существовании личности в образовательной среде.

В контексте изложенного проблема применения коррекционно-психологических средств, с помощью которых становится возможным эволюционировать имеющее место отклонение в поведении студентов в норму, является важной. Конструктивность такого подхода становится возможной с учётом принципов целостности и системности образовательного процесса и уважения к личности студента. При этом целесообразно создание необходимых условий для переоценки ценностей студентов в контексте целевых установок. Последнее может стать основой для реализации механизма выхода за пределы девиации и возвращения в

норму. Эффективность применения такой технологии повысится при исключении навязывания когнитивной, мотивационной и поведенческой системы несвойственной для студентов формы организации [6]. Отсутствии универсальных приемов переориентации, изменения направленности личности студента и его девиантного поведения предполагает их комплексное использование. В этом плане, работа может проводиться в рамках выявления и элиминирования причин и условий возникновения отклоняющегося поведения, осуществления коррекционно-психологической работы со студентами с учетом особенностей личности, а также профилактики девиаций на различных этапах ее возникновения. Это определяет последовательность использования психолого-педагогических технологий и коррекционных приемов воздействия на студента, его эмоционально-чувственную сферу и вовлечение в активную образовательную среду. Системность такого рода воздействия обеспечивается посредством психолого-педагогической модерации (сопровождения) [Там же].

В заключение отметим, что проблема девиации студентов в Новосибирске является одной из наиболее острых. Коррекционно-психологическая система профилактики девиантного поведения студентов как инструмент целенаправленного влияния посредством организации психологической помощи, конструирования вариантов поведения в норме и освоении приемов их оценки и коррекции приводят к достижению цели.

#### Библиографический список

1. Антропология деструктивности: монография. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2012. – 214 с.
2. Кагерманьян В. Концептуальные основы формирования системы воспитания социально активной личности студентов // Организация развивающего воспитательного пространства вуза: сб. науч. – метод. материалов. – М.: АПК и ППРО, 2005. – С. 62–70;
3. Калиниченко А. В., Собольников В. В., Волков Г. В. Наркозависимость как форма проявления деструктивной личности // Медицина и образование в Сибири (сетевое издание). – 2014. – №2. – [Электронный ресурс]. URL: [ngmu.ru/cozo/mos/article/abautho..](http://ngmu.ru/cozo/mos/article/abautho..) (дата обращения: 26.07.2014).
4. Крапивко Е. Н. Социокультурные девиации

студенчества в контексте переоценки ценностей в современной России: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Ставрополь, 2006. – 24 с.

5. *Собольников В. В.* Когнитивные деструкции студентов в современном образовательном пространстве // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – №1. – С. 45–50.

6. *Собольников В. В., Собольникова Е. В.* Проблемы психологии управления неосознаваемой психической активностью студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №1. –

С. 175–179.

7. *Юрченко Ю. Б., Собольников В. В.* Разбой как деструктивный феномен: социально-психологический анализ // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №5 (42). – С. 218–220.

8. *Brake M.* Comparative Youth Culture: the sociology of Youth subcultures in Britain and Canada. London, Routledge, 1993; Williams J.P. Youth-Subculture 1 Studies: Sociological Traditions and Core Concepts 12. // Sociology Compass, 2007. Vol. 1, Iss. 2. Pp. 572–593.

**Плехова Юлия Олеговна**

Доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры экономики и управления предприятиями и организациями Института экономики и предпринимательства Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, [yplehova@mail.ru](mailto:yplehova@mail.ru); Нижний Новгород

**Прохорова Мария Вячеславовна**

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, [personalgerente@mail.ru](mailto:personalgerente@mail.ru); Нижний Новгород

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАСТНИКОВ  
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОЕКТА «ШКОЛА МОЛОДОГО  
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ»**

*Аннотация.* Авторы изучают особенности мотивации участников университетского проекта, направленного на подготовку будущих предпринимателей. Выборку исследования составили 36 слушателей школы молодого предпринимателя ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Для сбора данных использовалось ситуационное интервью; обработка данных проводилась с помощью контент-анализа, а также методами описательной статистики, также применялись таблицы сопряжённости 2x2. В ходе исследования определена готовность и структура мотивации участников университетского проекта к труду на разных этапах организационного развития, соотношение положительных и отрицательных, внешних и внутренних мотивов. Особое внимание уделено изучению специфики мотивации на этапе формирования бизнеса, который является определяющим для становления будущих предпринимателей.

*Ключевые слова:* школа молодого предпринимателя, мотивационная сфера, мотивация трудовой деятельности, положительные мотивы, отрицательные мотивы, организационное развитие, формирование бизнеса.

**Plekhova Julia Olegovna**

Doctor of Economical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Economics and Management of Enterprises and Organizations of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, [yplehova@mail.ru](mailto:yplehova@mail.ru); Nizhny Novgorod

**Prokhorova Maria Vyacheslavovna**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Managerial Psychology, Chair of the Social Sciences Department of Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, [personalgerente@mail.ru](mailto:personalgerente@mail.ru), Nizhny Novgorod

**THE PECULARITIES OF MOTIVATIONAL SPHERE  
OF THE UNIVERSITY PROJECT PARTICIPANTS  
«THE YOUNG ENTREPRENEUR TRAINING SCHOOL»**

*Abstract.* The authors investigate motivational peculiarities of the participants of the university project targeted to train future entrepreneurs. The sampling group includes 36 students of the young entrepreneur school of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. At the data acquisition stage a situational interview was utilized, the data processing was carried out by means of content-analysis as well as descriptive statistics, cross-tables 2x2. The investigation results revealed the willingness and motivational structure of the university project participants to work on different stages of organizational development, correlation of positive and negative as well as intrinsic and extrinsic motives. Special attention is devoted to studying motivational peculiarities at the business forming stage which is the first key for future entrepreneurs.

*Keywords:* young entrepreneur training school, motivational sphere, work motivation, positive motivation, negative motivation, , organizational development, forming stage.

Развитие предпринимательства является стратегической задачей России: «Переход к инновационному социально ориентированному типу развития невозможен без формирования в России институциональной среды, способствующей росту предпринимательской и инновационной активности на основе свободы творчества, самореализации каждого человека» [2]. Эффективными провайдерами институциональной среды развития предпринимательства являются федеральные образовательные учреждения, которые в рамках специальных проектов развивают предпринимательские компетенции у молодёжи. Одним из ключевых проектов по развитию предпринимательского духа нижегородской молодёжи в 2013 году стала школа молодого предпринимателя, обучение в которой проводилось на базе Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского [3]. Изучение мотивационной сферы слушателей и особенностей её проявления на разных этапах бизнеса послужило целью данного исследования.

Мотивация выступает одной из важнейших психических детерминант успеха в предпринимательской деятельности [10, с. 400]. Внутренняя мотивация и настойчивость в достижении цели выступает теми особенностями мотивационно-регуляторной сферы, которые оказывают сильное влияние на эффективность предпринимательской деятельности [Там же]. Заинтересованность и готовность к созданию собственного бизнеса является отправной точкой в развитии предпринимательства. 23 мая 2013 года на рабочей встрече с российскими предпринимателями Президент России В. В. Путин обозначил важную проблему предпринимательства страны: «У нас, к сожалению, желающих заняться собственным делом в разы меньше, чем в других странах» [1]. Из перечисленных выше условий вытекает актуальность исследования особенностей мотивационной сферы, которые побуждают к созданию своего бизнеса и последовательному прохождению следующих этапов организационного развития.

Методологической основой данного исследования послужили концепция иерархии потребностей А. Маслоу [3], двухфакторная теория мотивации трудовой деятельности Ф. Херцберга [12], идеи о многокомпонентной

структуре и динамики мотивации трудовой деятельности на разных этапах организационного развития М. В. Прохоровой [5-8; 11].

*Описание выборки исследования.* Исследование проводилось на базе школы молодого предпринимателя ННГУ им. Н.И. Лобачевского, занятия в которой проходили осенью 2013 года [4]. В число испытуемых вошли 18 мужчин и 18 женщин в возрасте от 16 лет до 41 года, занимающиеся предпринимательством, работающие по найму, обучающиеся в нижегородских вузах, включая ННГУ им. Н. И. Лобачевского, школьники. Все испытуемые записались на бесплатные занятия школы молодого предпринимателя после её рекламы в СМИ и Интернете.

На этапе сбора данных использовалась методика ситуационного интервью М. В. Прохоровой [9]. Данная методика позволяет провести диагностику мотивационной сферы личности. В основу каждого вопроса положено описание ситуации, которое отражает основные аспекты развития организации на одном из четырёх этапов: формирование, интенсивный рост, стабильность, спад. Например, стадия формирования бизнеса описана следующим образом: «Бизнес компании только начинается. Состав работников нестабилен. Основная цель компании: перейти от идей собственника, который руководит бизнесом, к их практическому воплощению. Планы компании амбициозны, но пока ей необходимо найти и занять своё место на рынке, завоевать доверие первых клиентов» [Там же. С. 53]. После ознакомления с ситуацией испытуемого просят определить свою готовность работать в организации, обладающей такими характеристиками, или отказаться от работы в описанной организации. Далее испытуемому предлагается обосновать готовность или отказ от работы в организации, находящейся на определённом этапе бизнеса. Все ответы испытуемого фиксируются на специальном бланке. Выявленные у испытуемого на каждом этапе организационного развития мотивы кодируются в соответствии с ключом, отражающем разные группы потребностей, которые можно реализовать в ходе работы. Описанная методика позволяет определить готовность испытуемых работать на разных этапах бизнеса, а также виды трудовой моти-

Таблица — Готовность слушателей школы молодого предпринимателя работать на разных этапах организационного развития

Этап развития бизнеса	Число положительных выборов	Доля положительных выборов, %	Число отрицательных выборов	Доля отрицательных выборов, %	Ранг этапа
Формирование	30	83.3%	6	16.7%	2
Интенсивный рост	33	91.6%	3	8.40%	1
Стабилизация	24	66.6%	12	33.4%	4
Спад	25	69.4%	11	30.6%	3

вазии, побуждающие к работе или отказу от неё. При проведении первичной обработки данных использовался метод контент-анализа, что позволило перевести качественные результаты в количественные показатели. Для определения различий между полученными в номинативной шкале данными использовались таблицы сопряжённости 2x2, с помощью которых рассчитывался критерий  $\chi^2$  Пирсона.

На основе анализа положительных и отрицательных выборов были определены предпочитаемые слушателями школы молодого предпринимателя этапы организационного развития (Таблица).

Предпочтение слушателями организаций, находящихся на разных этапах развития бизнеса, наглядно представлено на графике (рисунок 1). Слушатели школы молодого предпринимателя готовы рисковать и работать в

организациях, развивающихся быстро, бурно, переживающих ситуации неопределённости и активных изменений. Испытуемых привлекают перспективы, открывающиеся на этапах интенсивного роста и формирования бизнеса. Значимых различий между этими этапами не выявлено ( $\chi^2=0.04$ ;  $p=0.84$ ). Готовность работать в бизнесе на более поздних этапах, когда уже большой отрезок жизни организацией пройден, у испытуемых имеет высокие показатели. Полученные результаты ниже данных первых двух этапов, но значимо не различаются с данными первого этапа. При сравнении мотивации этапов формирования и спада организационного развития, когда происходит снижение эффективности бизнеса, поиск новой ниши на рынке, получены не значимые различия:  $\chi^2=0.55$ ;  $p=0.462$ . Наименьший показатель получила мотивация к труду слушателей

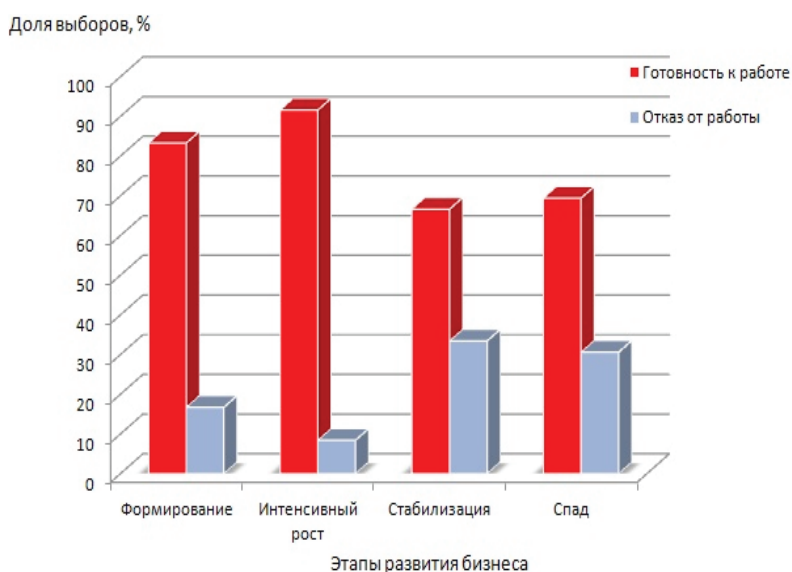


Рисунок 1 — Мотивационная готовность к труду на разных этапах бизнеса слушателей школы молодого предпринимателя



на этапе стабильности, когда бизнес достигает своих максимальных показателей и используются инструменты регулярного менеджмента, но и в этом случае различия с мотивацией этапа формирования бизнеса не выражены:

Таким образом можно говорить о высоком мотивационном потенциале к труду слушателей школы молодого предпринимателя на разных этапах организационного развития. При этом наблюдается тенденция, в соответствии с которой ранние этапы бизнеса слушатели предпочитают его продолжению.

На каждом этапе организационного развития была определена иерархия положительных и отрицательных мотивов. Для каждого мотива рассчитывалась частота упоминания и удельный вес в общей структуре.

Структура положительных мотивов слушателей школы молодого предпринимателя образуются 15 факторами (Рисунок 2). При этом восемь мотивов представлены у испытуемых на всех этапах организационного развития, а семь упоминаются единично (желание стоять у истоков бизнеса, хорошие условия труда), применительно к двум (карьерный рост, престиж организации, хорошие условия труда) или трём (помощь организации, высокая заработная плата) этапам бизнеса. Специфичность этих мотивов и

обусловила большое (формирование, интенсивный рост) или меньшее (стабильность, спад) желание работать на определённых этапах развития бизнеса (Рисунок 1).

Структуру положительных мотивов по уровню выраженности можно условно разделить на четыре основные группы (Рисунок 2). Первую группу образуют два внутренних мотива трудовой деятельности: потребность в самореализации и желание иметь интересную работу, которые не имеют достоверных различий по уровню выраженности между собой ( $\chi^2=1.59$ ;  $p=0.021$ ), но значимо различаются со второй группой. Вторую группу образуют мотивы профессионального роста, новизны, желание видеть перспективы и помогать организации, продвигаться по карьерной лестнице, достигать результатов, зарабатывать высокий доход, быть занятым на работе. Различия между потребностью в самореализации и потребностью в профессиональном росте достоверно значимы ( $\chi^2=3.67$ ;  $p=0.05$ ). Вторая группа является самой большой по численности и разнообразной по содержанию мотивов. Преобладающими по силе своего влияния во второй группе также являются внутренние мотивы (профессиональный рост, новизна). Далее следуют мотивы, которые стоят на пересечении внешних и внутренних ценностей (ви-

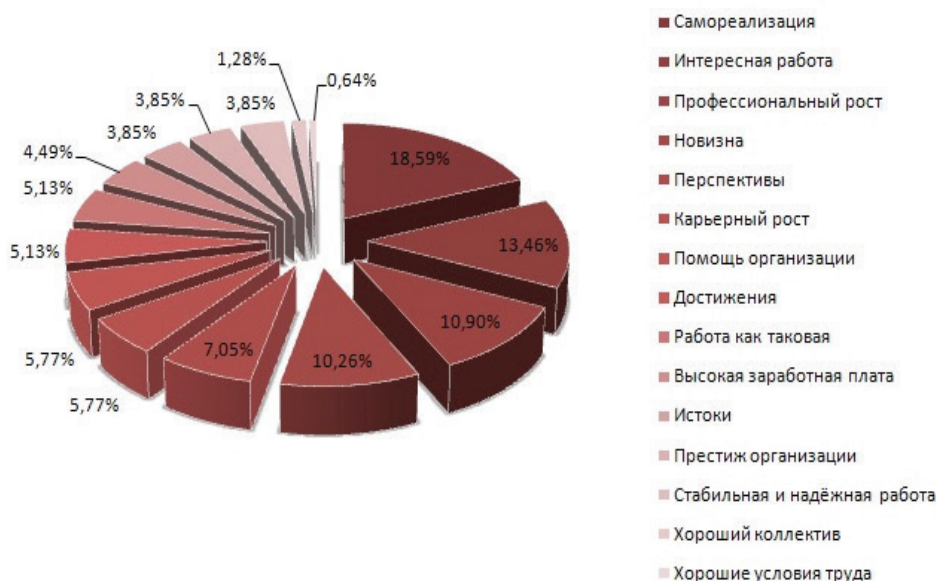


Рисунок 2 — Структура положительных мотивов трудовой деятельности слушателей школы молодого предпринимателя

дение перспектив бизнеса, помощь организации). Внешние мотивы замыкают вторую группу (потребность в карьерном росте и достижениях, высокой заработной плате, работе как таковой). Третья группа образована специальными, связанными лишь с частью этапов бизнеса, мотивами: желание стоять у истоков бизнеса, работать в престижной компании, иметь стабильную и надёжную работу, хорошие условия труда и отношения с коллегами. Различия между потребностью в профессиональном росте и желанием стоять у истоков бизнеса / иметь надёжную и стабильную работу/ трудиться в престижной организации достоверно значимы ( $\chi^2=5.68$ ;  $p=0.02$ ).

Особое внимание следует уделить структуре мотивации на первом этапе развития — его формировании, который играет главенствующий роль для молодого предпринимателя. Рассматриваемая подсистема образована двенадцатью мотивами. Наряду с наиболее важными для всех этапов бизнеса потребностями в самореализации и интересной работе лидирующими факторами становятся желание стоять у истоков бизнеса, потребность в новизне, наличие перспектив. Эти три мотива можно подвести под общее основание — профессиональные ожидания или профессиональные вызовы. Далее следуют мотивы: карьерный рост, высокая заработная плата, профессиональный рост и достижения. Достоверно различия проявляются между доминирующими на этапе

формирования бизнеса и завершающими список факторами: стабильная и надёжная работа, хороший коллектив, работа как таковая ( $\chi^2=4.12$ ;  $p=0.04$ ).

В структуре отрицательных мотивов на разных этапах развития бизнеса можно выделить 9 показателей. Максимальная частота упоминания отрицательных мотивов существенно ниже, чем положительных факторов. Испытуемые рассматривают всего лишь один мотив как причину отказа от работы на всех этапах организационного развития (отсутствие возможностей для самореализации). Остальные мотивы упоминаются выборочно: на трёх (снижение заработной платы, нестабильная ситуация), двух (боязнь увольнения, неинтересная и рутинная работа, нездоровая психологическая атмосфера, отсутствие необходимых компетенций) или одном (отсутствие карьерного роста и перспектив) этапе развития бизнеса. Перечисленные отрицательные мотивы, как и в случае с положительными факторами, отражают особенности восприятия того или иного этапа бизнеса, неужели устойчивые жизненные ценности испытуемых. Специфичность этих мотивов обуславливает отказ от работы на определённых этапах организационного развития.

Структуру отрицательных мотивов по уровню выраженности можно весьма условно разделить на три неравномерно распределённые группы (Рисунок 3). Первая группа образована одним, наиболее выра-



Рисунок 3 — Структура отрицательных мотивов слушателей школы молодого предпринимателя

женным мотивом: отсутствие возможности в самореализации. Данный отрицательный мотив достоверно различается только с одним, упомянутым всего один раз фактором, — отсутствием перспектив ( $\chi^2=3.97$ ;  $p=0.05$ ). Последний из указанных мотивов самостоятельно образует отдельную группу. Других достоверно значимых различий при сравнении отрицательных мотивов с использованием таблиц сопряжённости  $2 \times 2$  не обнаружено. Остальные семь отрицательных мотивов могут быть выделены в промежуточную по уровню выраженности группу.

Отдельное внимание следует уделить роли отрицательных мотивов трудовой деятельности на наиболее важном для начинающего предпринимателя этапе — при формировании бизнеса. Нежелание работать на этом этапе обусловлено пятью мотивами: отсутствием возможности для самореализации, боязнью увольнения, снижением заработной платы, нестабильной ситуацией и отсутствием необходимых компетенций. По своей сути данные мотивы могут быть разделены на две основные группы. Первая отражает невозможность удовлетворить потребности роста по А. Маслоу [3], вторая — потребности дефицита.

#### *Выводы*

Слушатели школы молодого предпринимателя готовы трудиться на всех этапах организационного развития, отдавая предпочтение начальным (формирование и интенсивный рост) этапам бизнеса.

Мотивация трудовой деятельности будущих предпринимателей является сложным, многокомпонентным образованием, в котором могут быть выделены положительные и отрицательные факторы, способствующие или препятствующие трудовой активности. Роль и уровень выраженности положительных мотивов трудовой деятельности преобладает над значением и силой влияния отрицательных факторов.

Мотивация трудовой деятельности будущих предпринимателей развивается динамично, изменяясь с учётом организационной среды. В структуре мотивации трудовой деятельности будущих предпринимателей наряду с общими для всех этапов бизнеса можно выделить специальные факторы, проявляющиеся на одном или нескольких этапах организационного развития.

В структуре мотивации слушателей школы молодого предпринимателя внутренние мотивы преобладают над внешними факторами, что позволяет прогнозировать успех в создании и развитии собственного бизнеса участников университетского образовательного проекта. Ключевую роль в мотивации будущих предпринимателей играют потребность в самореализации и желание иметь интересную работу.

На этапе формирования бизнеса, который является определяющим для будущих предпринимателей наряду с наиболее важными для всех этапов бизнеса потребностями в самореализации и интересной работе важную роль играют профессиональные ожидания: желание стоять у истоков бизнеса, потребность в новизне, наличие перспектив. Нежелание работать на этом этапе обусловлено следующими факторами: отсутствием возможности для самореализации, боязнью увольнения, снижением заработной платы, нестабильной ситуацией и отсутствием необходимых компетенций.

#### **Библиографический список**

1. Встреча с российскими предпринимателями [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/news/18172> (Дата обращения 22.04.2014).
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 №1662-р. [Электронный ресурс]. URL: [zakonprost.ru/content/base/part](http://zakonprost.ru/content/base/part) (дата обращения: 22.04.2014).
3. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2011. — 352 с.
4. Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Национальный исследовательский университет [Электронный ресурс]. URL: <http://unn.ru> (дата обращения: 22.04.2014).
5. Павленкова С. К., Прохорова М. В. Мотивация работы персонала, 2012. — LAP Lambert Academic Publishing, 2012. — 276 с.
6. Прохорова М. В., Ким В. В. Структура мотивации трудовой деятельности на разных этапах организационного развития // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2012. — №1(1). — С. 363—369.
7. Прохорова М. В., Павленкова С. К. Структура мотивации трудовой деятельности на этапе формирования бизнеса // Креативная экономика, 2012. — №2. — С. 98—103.
8. Прохорова М. В., Павленкова С. К. Структура

ра мотивации трудовой деятельности как фактор эффективности взаимодействия работодателя и работника на этапе формирования бизнеса // Креативная экономика, 2012. — №3. — С. 111—116.

9. Прохорова М. В. Психодиагностика в организациях. — Н. Новгород: ННГУ, 2013. — 76 с.

10. Прохорова М. В., Белоконов О. Л. Психические детерминанты эффективной предпринимательской эффективной предпринимательской деятельности // Вестник Нижегородского универ-

ситета им. Н. И. Лобачевского, 2013. — №5 (1). — С. 396—402.

11. Прохорова М. В., Чельюк О. Р. Структура мотивации трудовой деятельности на этапе спада бизнеса // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология, 2013. — №2 (14). — С. 78—91.

12. Херцберг Ф., Моснер Б., Снидерман Б. Б. Мотивация к работе. — М.: Вершина, 2007. — 240 с.

**Бобкова Татьяна Степановна***Кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и управления филиала Самарского государственного экономического университета, tsbobkova@mail.ru, Сызрань***ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТАВЛЯЮЩИХ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* В настоящее время стала очевидной тенденция к трансформации социальных и половых ролей мужчин и женщин, которая негативно отражается на полоролевой социализации подрастающего поколения. Для успешной адаптации и интеграции в социум, как полноправного ее члена, ребенок должен воспитываться в семье, где происходит формирование полоролевых нормативных ориентаций и стереотипов поведения. Однако у детей, воспитывающихся в домах ребенка, детских домах ограничены возможности познания этих ориентаций, вследствие чего возникает вероятность нарушений в сфере полового самосознания ребенка. В статье рассматривается вопрос о применении полупроективных методик в исследовании половой идентификации подростков, воспитывающихся в условиях семьи и детского дома. Автором представлены теоретический аспект указанной проблемы и материалы практического опыта.

*Ключевые слова:* половая идентификация, маскулинность, феминность, андрогинность, подростки, детский дом, обычные и приемные семьи.

***Bobkova Tatyana Stepanovna****Candidate of the Psychological Sciences, Associated Professor of the Department of Economics and Management, a branch of Samara State Economic University, tsbobkova@mail.ru, Syzran***THE CHARACTERISTICS OF TEENAGERS' SEX-ROLE IDENTIFICATION COMPONENTS IN DIFFERENT SOCIO-PEDAGOGICAL SITUATIONS**

*Abstract.* Nowadays there is a tendency to transform social and sexual roles of men and women, which is negatively reflected in social growth of younger generation. For successful adaptation and integration in society as a full member, the child should grow up in a family where there is a formation of gender normative orientations and behaviour stereotypes. However, children living in orphan homes have limited opportunities for learning these orientations, as a result, the risk of disorders in the sphere of sexual identity of the child arises. The article deals with the use of half-projected methods in testing sexual identification of teenagers who are brought up in a family or in a boarding school. The author presents the theoretical aspect of this problem and materials of practical experience.

*Keywords:* sex-role identification, masculinity, femininity, androgyny, teenagers, boarding school, typical and foster families.

Как известно половая идентификация является одной из составляющих самосознания личности человека. Нарушения в данной сфере затрудняют процесс адаптации молодого человека в социуме и часто детерминируют психосоциальную дезориентацию. Теоретический анализ в аспекте изучения особенностей половой идентификации подростков из детских домов показывает, что социально-педагогическая ситуация развития детей-сирот приводит к искаженным представлениям о своей будущей роли в семье, отсутствию, либо ограниченности знаний

о различном поведении мужчин и женщин, к равнодушному отношению своего внешнего облика. Все это препятствует нормальному формированию эталонов полоролевых нормативных ориентаций и стереотипов поведения. Половая идентификация важна для осознания своей половой принадлежности и половой (гендерной) роли в процессе становления самосознания личности подростков [3; 9].

В рамках данного исследования нами было конкретизировано научное представление о содержании понятия «половая иден-



тификация», которое подразумевает под собой сложный психический процесс. Сущность его заключается в восприятии личностью многочисленных «образов» самой себя в ситуациях деятельности, поведения, во взаимодействии с другими людьми в соответствии с нормами мужского и женского пола и социокультурными традициями общества, впоследствии складывается единое представление о себе как о человеке определенного пола, занимающего определенную «полоролевую позицию». Выделены составляющие половой идентификации: половая и полоролевая идентичность, полоролевые стереотипы и предпочтения, полоролевое поведение, психологический пол личности, социокультурные представления о семье, об идеальном мужчине и женщине [3].

В пакет диагностического инструментария вошли тесты, анкеты, проективный рисуночный метод, метод свободных описаний и полупроективная методика «МиФ» (авторы Н. В. Дворянчиков, А. В. Герасимов), позволяющая определить индивидуальную степень выраженности феминности, маскулинности, андрогинности, субъективное отношение испытуемых к проявлению данных качеств у себя. Категории психологического пола использовались для выявления характерных особенностей составляющих половой идентификации. С помощью содержательного и структурного анализа методика дает возможность рассмотреть целостную систему полового самосознания. В рисунках представлены графические результаты соотношения маскулинности/феминности образов «Я» (средние значения), составляющих половой идентификации подростков в разных социально-педагогических ситуациях развития (детский дом, приемная и обычная

семья). Ниже приведены краткие обозначения, использованные в диаграммах: Мд/д – мальчики детского дома; Моб.с. – мальчики из обычных семей; Мпр.с. – мальчики из приемных семей; Дд/д – девочки из детского дома; Доб.с. – девочки из обычных семей; Дпр.с. – девочки из приемных семей.

В результате чего нами было выявлено, что «Я-реальное» у мальчиков из детского дома в большинстве случаев феминно ( $\rho=0,546$ ;  $p \geq 0,01$ ), о шкале маскулинности можно сказать, что она неопределенна в данном Я-образе, получены низкие значения. Недифференцированность шкалы маскулинности объясняется становлением полоролевых представлений в этом возрасте, а также недостаточностью общения с мужчинами в детском доме [1]. «Я-реальное» мальчиков из обычных семей представлено андрогинно ( $\rho=0,452$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ), практически одинаковые показатели по двум шкалам, с небольшим преобладанием маскулинных качеств (на 5% уровне значимости), так как средние значения не сильно различаются. «Я-реальное» мальчиков из приемных семей традиционное, т.е. представлено маскулинно ( $\rho=0,671$ ;  $p \geq 0,01$ ). Об этом говорят высокие значения по шкале маскулинности по отношению к шкале феминности. Область диаграммы показывает нам, что «Я-реальное» воспитанниц детского дома маскулинно ( $\rho=0,548$ ;  $p \geq 0,01$ ), получены высокие баллы по шкале маскулинности и низкие по шкале феминности. Из диаграммы видно, что составляющие «Я-реального» с позиций маскулинности/феминности в группе девочек из обычных ( $\rho=0,468$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) и приемных семей ( $\rho=0,475$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) носят практически пропорциональный характер с незначительным преимуществом

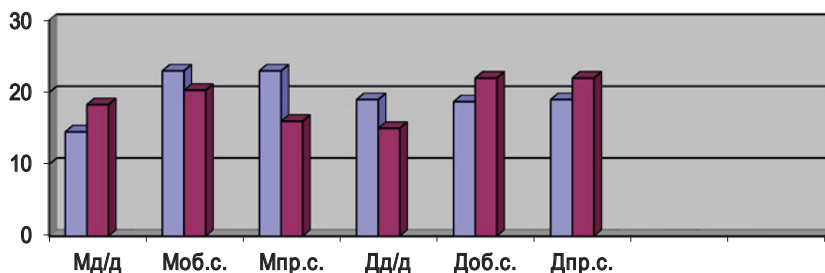


Рисунок 1 – Пропорция маскулинности/феминности составляющих «Я-реальное» мальчиков и девочек в разных социально-педагогических ситуациях развития

по шкале феминности; наблюдается тенденция к сближению феминных и маскулинных качеств (на 5% уровне значимости). Образ «Я-идеальное» мальчиков из детского дома в данной категории не определенно ( $\rho = 0,401$ ;  $p \leq 0,05$ ), т.к. у подростков нет четких представлений в отношении стереотипного или коррелирующего с ним поведения какого-либо пола, наблюдается несоответствие ценностных структур нормативным. Результаты составляющих «Я-идеальное» мальчиков и девочек представлены на рисунке 2. «Я-идеальное» мальчиков из обычных и приёмных семей представлено андрогинностью ( $\rho = 0,514$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ), ( $\rho = 0,533$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) с превышением значений по шкале маскулинности. Как мы видим для девочек из приемных семей в образе «Я-идеальное» выраженной является андрогинность личности ( $\rho = 0,478$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ), как и у девочек из обычных семей ( $\rho = 0,499$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ), т.е. высокие показатели по шкалам как мужских, так и женских черт, но с большей представленностью феминности. «Я-идеальное» девочек детского дома представлено также андрогинно ( $\rho = 0,501$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ), но с преобладанием пока-

зателей по шкале маскулинности.

Данный образ у подростков в разных социально-педагогических ситуациях развития представлен андрогинно в большинстве случаев. Различия проявились в том, что у мальчиков детского дома идеальный образ себя не сформирован, не определен, а у мальчиков из семей выявлена тенденция к андрогинности с ведущей шкалой маскулинности; у девочек детского дома больше выражена шкала маскулинности по андрогинной модели «Я-идеального» по сравнению с девочками из семей, у которых при выявленной тенденции к андрогинности преобладающей является шкала феминности. На рисунке 3 представлен образ «Идеального мужчины» в представлениях мальчиков и девочек, воспитывающихся в разных условиях.

Образ «Идеального мужчины» представлен подростками-мальчиками из обычных и приемных семей андрогинным; у мальчиков из обычных семей ( $\rho = 0,521$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) с незначительным преобладанием по шкале маскулинности, у мальчиков из приемных семей ( $\rho = 0,472$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) с более высокими показателями по данной шкале, что ближе к подросткам из детского дома (на 5%

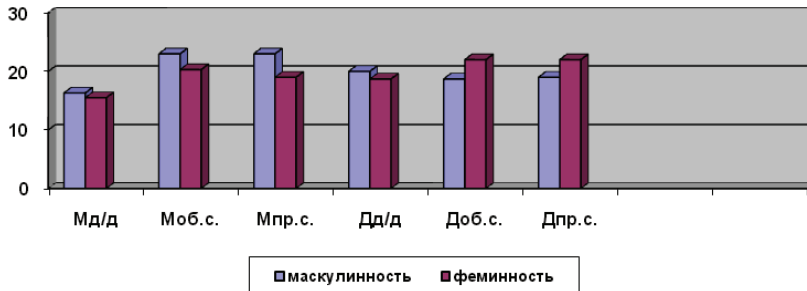


Рисунок 2 – Пропорция маскулинности/феминности составляющих «Я-идеальное» мальчиков и девочек в разных социально-педагогических ситуациях развития

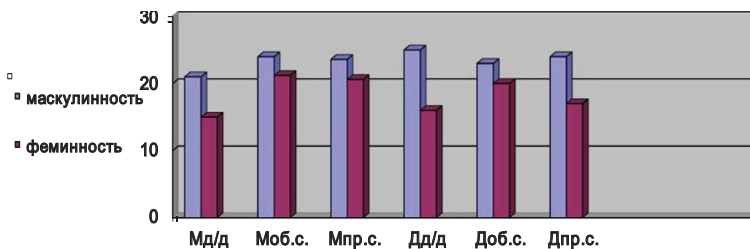


Рисунок 3 – Пропорция маскулинности/феминности составляющих образ «Идеальный мужчина» мальчиков и девочек в разных социально-педагогических ситуациях развития

уровне значимости). По сравнению со сверстниками из семей, мальчики из детского дома видят идеального мужчину более традиционно, наделяя его больше мужскими качествами, чем женскими ( $\rho=0,763$ ;  $p \geq 0,01$ ). Для девочек из приемных семей ( $\rho=0,564$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) так же, как и для воспитанниц детского дома ( $\rho=0,658$ ,  $p \geq 0,01$ ), образ идеального мужчины выражен более маскулинно, представлен традиционно по сравнению с девочками из обычных семей ( $\rho=0,539$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ). Проанализируем образ «Идеальной женщины» в представлениях мальчиков и девочек из семей и из детского дома на рисунке 4. Из диаграммы видно, что образ «Идеальной женщины» практически во всех группах представлен андрогино, но более традиционно во взглядах подростков из семьи.

«Идеальная женщина» в представлениях воспитанников (как мальчиков, так и девочек) выглядит более маскулинно, значения по шкале маскулинности выше значений по шкале феминности. Полоролевые стереоти-

пы выглядят неоднозначно: больше сходств обнаруживается в образе «Идеального мужчины», который представлен маскулинно в той или иной степени. Представления подростков об «Идеальной женщине» более традиционны в обычных и приемных семьях, дети-сироты считают, что женщина должна в большей степени обладать мужскими чертами [3]. Представления о себе другими мужчинами как у мальчиков, так и у девочек из детского дома неопределенно, что можно наблюдать из диаграммы, представленной на рисунке 5, по шкалам получены низкие значения ( $\rho=0,338$ ;  $\rho=0,287$ ;  $p \leq 0,05$ ). Необходимо отметить, что при проведении процедуры тестирования возникали значительные трудности в представлениях себя другими мужчинами, возможно, в связи с отсутствием близкого значимого взрослого опыта общения с отцом, отчимом и т.д.

Представления мальчиков из обычных и приемных семей о паттернах своего поведения («Папа считает»), демонстрируемых

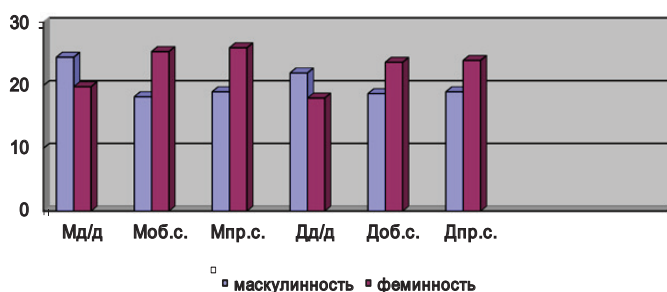


Рисунок 4 – Пропорция маскулинности/феминности составляющих образ «Идеальная женщина» мальчиков и девочек в разных социально-педагогических ситуациях развития

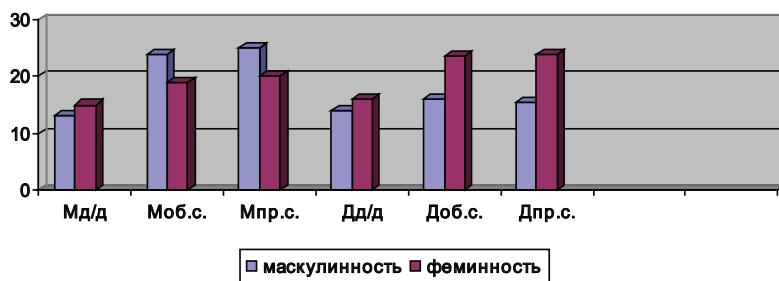


Рисунок 5 – Пропорция маскулинности/феминности составляющих образ «Я-зеркальное» (в представлениях мужчин) мальчиков и девочек в разных социально-педагогических ситуациях развития

другим представителям своего пола, соответствуют в большинстве случаев социальным стереотипам мужчин, т.е. проявлением маскулинности в своем поведении ( $\rho=0,520$ ;  $\rho=0,514$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ). Паттерны полоролевого поведения девочек из приемных семей так же, как и девочек из обычных семей, соответствуют социальным стереотипам женского поведения, т.е. «Я-зеркальное» в глазах мужчин («Папа считает») является традиционным, феминным ( $\rho=0,687$ ;  $\rho=0,693$ ;  $p \geq 0,01$ ). Возможно, этому способствует более широкий круг взаимодействия девочек из семей с мужчинами (папа, брат, дядя, отчим и т.д.), которые подчеркивают их женственность, поощряя проявления феминности в поведении, внешности, личностных качествах. У мальчиков детского дома ведущей шкалой в представлениях о себе представителями женского пола («Мама считает») является феминная шкала ( $\rho=0,485$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ). Это говорит о значимости для мальчиков мнения женщин (многочисленность воспитателей, педагогов женского пола в ближайшем окружении). «Я-зеркальное» девочек из детского дома наиболее представлено в глазах женщин, чем мужчин так же, как и у мальчиков из детского дома. «Я-зеркальное» андрогинно, с превалированием по шкале маскулинности ( $\rho=0,441$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ). Представленность «Я-зеркального» подростков-мальчиков из обычных и приемных семей – андрогинна ( $\rho=0,467$ ;  $\rho=0,517$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ), с небольшим превышением в сторону маскулинности, в связи с этим можно говорить о том, что мнение отца и матери значимы для подростков, особенно отца в этом возрасте. Представленность полоролевого поведения

девочек из семей (обычных и приемных), т.е. паттернов, демонстрируемых мужчинам, носит более феминный характер ( $\rho=0,558$ ;  $\rho=0,563$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ), по сравнению с «Я-зеркальным» в глазах женщин («Мама считает»), которая выражена андрогинностью, но с превышением показателей по шкале феминности (на 5% уровне значимости). Таким образом, «Я-зеркальное», т.е. совокупность субъективных представлений подростков о том, какими их видят другие мужчины и женщины, у воспитанников детского дома имеет феминный характер, в глазах мужчин неопределенно. Возможно, это связано с тем, что в реальной жизни у них больше общения с представителями женского пола (воспитательницы, учителя, матери-одиночки и т.д.). Паттерны поведения мальчиков, воспитывающихся в условиях семьи, соответствуют социальным стереотипам мужчин в глазах как женщин, так и представителей своего пола. «Я-зеркальное» мальчиков из приемных и обычных семей андрогинно с проявлением в большей степени мужских качеств. Соотношение черт маскулинности/феминности в паттернах, демонстрируемых мужчинам и женщинам, у девочек из семей непропорционально, большая выраженность феминных качеств, т.е. полоролевого поведения соответствует традиционным нормам. Образ «Идеальной мамы» подростками, воспитывающимися в разных социальных условиях, представлен одинаково (результаты показаны на рисунке 6), т.е. андрогинно ( $\rho=0,451$ ;  $\rho=0,501$ ;  $\rho=0,491$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) – мальчики, ( $\rho=0,474$ ;  $\rho=0,512$ ;  $\rho=0,522$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) – девочки, с преобладанием женских черт в той или иной степени (на 5% уровне значимости).

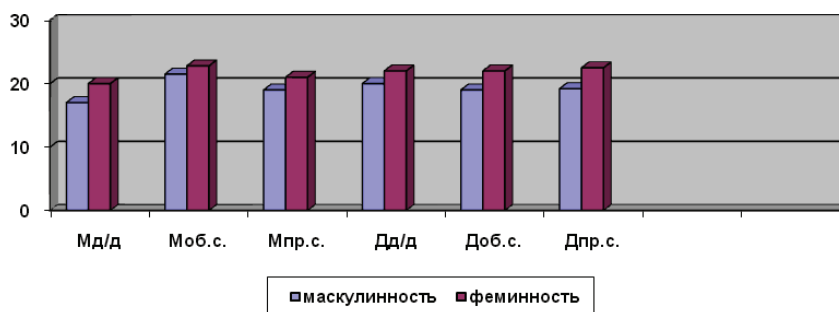


Рисунок 6 – Пропорция маскулинности/феминности составляющих образ «Идеальная мама» среди мальчиков и девочек в разных социально-педагогических ситуациях развития

Представления о матери у мальчиков детского дома более феминны, по сравнению с остальными детьми. В основном подростки наделяют идеальную мать такими же качествами, как и отца: сильная, крепкая, решительная. Образ идеального отца имеет сходства в представлениях всех подростков, которые видят его андрогинным ( $\rho=0,496$ ;  $\rho=0,521$ ;  $\rho=0,472$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) – мальчики, ( $\rho=0,558$ ;  $\rho=0,539$ ;  $\rho=0,504$ ;  $p \geq 0,05$ - $p \leq 0,01$ ) – девочки, но преимущественно с мужскими качествами, как и идеального мужчину.

Различия наблюдаются в степени выраженности маскулинности в представлениях девочек-сирот (показатели по шкале маскулинности превышают значительно показатели по шкале феминности). Таким образом, социокультурные представления подростков об идеальном отце и идеальной матери аналогичны.

Условия воспитания, проживания детей-сирот, безусловно, воздействуют на процесс половой идентификации. В первую очередь это связано с неправильной организацией общения взрослых и детей, характеризующейся эмоциональной поверхностностью, многочисленностью программ женского воспитания с противоречивыми требованиями к поведению и дисциплине, которые не компенсируют отклонения в психическом развитии, вызванные отсутствием семьи [10]; во-вторых, с ограниченностью, либо полным отсутствием мужского воспитания; в-третьих, с недостаточной психолого-педагогической подготовленностью воспитателей в методическом плане формирования адекватной половой идентификации воспитанников подросткового возраста; в-четвертых, постоянным нахождением детей в условиях коллектива. Отсутствие положительного воздействия семьи, разрыв с семьей и помещение ребенка в казён-

ное учреждение, материнская депривация и другие ее виды (патерналиная, социальная, эмоциональная, когнитивная, сенсорная) не способствуют нормальному психическому развитию личности.

#### Библиографический список

1. Бобкова Т. С., Виноградова Г. А. Роль приемной семьи в процессе становления полового самосознания подростков // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №2. — С. 228–244.
2. Бобкова Т. С. Особенности психодиагностической работы психолога детского дома // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2013. – №4. – С. 245–249.
3. Бобкова Т. С., Виноградова Г. А. Своеобразие полового самосознания подростков с разной социальной ситуацией развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Вып. 2 – 2010. – Том 12. – №3. – С. 386–393.
4. Дворянчиков Н. В., Герасимов А. В. Особенности применения проективных методов при диагностике и изучении лиц с аномальным сексуальным поведением // Материалы международной конференции студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Lomonosov-96». – Москва, 1996. – С. 16–17.
5. Дубровина И. В., Лисина М. И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи. Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – 190 с.
6. Каган В. Е. Стереотипы мужественности – женственности и образ «Я» у подростков // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 29–32.
7. Мухина В. С. Особенности развития личности ребенка, лишённого родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением. – М., 1989. – 246 с.
8. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
9. Романов И. В. Особенности половой идентичности подростков // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 37–41.
10. Юнусова Р. А. Полоролевая идентификация подростков группы риска: автореф. дис. ... канд. психол. Наук. – Москва, 2008. – 23 с.



УДК 37.013; 613

**Третьякова Наталия Владимировна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры Российского государственного профессионально-педагогического университета, tretjakovnat@mail.ru, Екатеринбург*

## **ГОТОВНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЗДРАВОТВОРЧЕСТВУ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР И РЕЗУЛЬТАТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ\***

*Аннотация.* Развитие ценностного отношения к здоровью и формирование готовности обучающихся к здравотворчеству показано целевым ориентиром в реализации здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций. Дано понятие готовности как особого состояния мобилизации психофизиологических систем человека. Представлена авторская модель готовности обучающегося к здравотворчеству, основанная на учении о целостности человеческой личности и предполагающая структуру, соответствующую структуре личности. Раскрыты компоненты данной готовности (мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-процессуальный и оценочно-рефлексивный), содержание которых рассматривается как система взаимосвязанных и взаимообусловленных здравотворческих способностей человека. Представлены критерии и показатели, основанные на оценивании каждого из компонентов готовности к здравотворчеству.

*Ключевые слова:* здоровьесбережение, готовность к здравотворчеству, модель готовности, компоненты, здравотворческие способности, критерии и показатели.

---

**Tretjakova Natalia Vladimirovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Theory and Technique of Physical Culture of Russian State Professional and Pedagogical University, tretjakovnat@mail.ru, Ekaterinburg*

## **THE WILLINGNESS OF STUDENTS TO THE ART OF HEALTH AS A RESULT OF THE ACTIVITY OF THE FACTOR AND THE BACKBONE EDUCATIONAL INSTITUTION FOR HEALTH\*\***

*Abstract.* The development of value relations to the health and readiness of students to exercise creativity in promoting health shown target in the implementation of the activities of educational institutions for health. Given the readiness concept as a special State of mobilization of psychological and physiological human systems. Before an author's model of student readiness to exercise creativity in promoting health based on the doctrine of the integrity of the human person and involving the structure corresponding to the structure of the personality. The components of readiness are revealed (motivation and evaluative, cognitive, affective and conative, operational and procedural, reflexive and evaluation), the content of which is as a system of interrelated, but human ability to exercise creativity in promoting health. Criteria and indicators are based on the evaluation of each of the components of readiness to exercise creativity in promoting health.

*Keywords:* human health activities, willingness to work in health, model availability, components, the ability of on creativity in health, criteria and indicators.

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области в рамках проекта № 14-16-66019 «Разработка модели управления качеством здоровьесберегающей деятельности»

\*\* The research is carried out with the financial support of the Russian Humanitarian Scientific Fund and the Government of the Sverdlovsk Region in the framework of project № 14-16-66019 "Development of a Model for Quality Management of Health Care Activities"

Будучи важнейшей составляющей социально-культурного и экономического развития страны, здоровье детей выступает показателем стабильности и благополучия современного общества в целом. Сегодня состояние здоровья детско-подросткового населения страны представляет собой серьезную медико-социальную проблему. Сложившаяся неблагоприятная тенденция, связанная со значительным снижением числа данной категории населения, ухудшением соматического, психического и репродуктивного здоровья, требует долгосрочной программы мероприятий и стройной государственной политики, направленных на улучшение качества жизни и охрану здоровья [2; 3]. Необходимо создание наилучших условий для сохранения здоровья детей, формирования устойчивых стереотипов здорового поведения, повышения социальной адаптированности в современных условиях жизнедеятельности. В данной программе особая роль отводится системе образования [1; 4; 5; 6]. Именно на образование, как на целостную структуру, обеспечивающую социализацию личности, ложится задача сохранения физического, психического и духовно-нравственного здоровья подрастающего поколения.

Реализация образовательными организациями (ОО) деятельности по сохранению и укреплению здоровья детей, подростков и учащейся молодежи позволяет углубить научные представления о сущности образования как системы, обеспечивающей охрану здоровья субъектов образовательного процесса, сосредоточить ее направленность на обеспечение здоровьесберегающего поведения. Это предполагает структурно-целостное осмысление образования, изучение специфики его компонентов (воспитания, обучения и развития), а также связей между данными компонентами, что должно обеспечить достижение проектируемого здоровьесберегающего эффекта. В этом случае сохранение и укрепление здоровья в рамках системы образования следует характеризовать таким способом реализации всех компонентов образования в их единстве, который обусловит здоровьесберегающую деятельность ОО, целенаправленно обеспечивая достижение планируемого уровня здоровья. Сущность данной деятельности должна заключаться в формировании у субъектов образовательного процесса опыта здоро-

вьесберегающей деятельности и мотивации к активному поиску оптимальных стратегий, направленных на актуализацию своего здоровьесберегающего потенциала, а также на организацию собственного здорового образа жизни, т. е. формирование здравотворческой личностной позиции, проявление которой должно раскрываться в *готовности обучающихся к здравотворчеству* как состоянию мобилизации психофизиологических систем человека, позволяющих обеспечить эффективное выполнение определенных действий по сохранению и укреплению здоровья при вооружении соответствующими знаниями, умениями, навыками, программой действий, решимостью совершать их [10, с. 123].

В свою очередь, формирование здравотворческой личностной позиции предполагает наличие соответствующей модели готовности обучающихся к здравотворчеству, выступающей ориентиром как для самого субъекта здравотворчества в его развитии (саморазвитии) и анализе (самоанализе), так и для ОО, обеспечивающего данное становление. Как система требований к обучающемуся, модель позволяет предвидеть цели, средства, методы, критерии становления личностно значимых качеств, необходимых для здравотворческой деятельности. В частности, данная модель должна быть обусловлена целями, характером и закономерностями жизнедеятельности человека; должна определяться степенью сформированности совокупности специфических способностей, личностных свойств, интересов и склонностей человека; должна обеспечить достижение требуемых результатов в сохранении и формировании собственного здоровья человека в процессе жизнедеятельности; должна являться обобщенным критерием качества здоровьесберегающей деятельности ОО.

Модель готовности обучающегося к здравотворчеству опирается на положение о целостности человеческой личности и предполагает определенную структуру, соответствующую структуре личности [7; 9; 11]. С учетом особенностей здравотворчества в модели выстраивается структура требований на основе структуры деятельности, развития сознания и всех личностных свойств обучающегося.

При разработке модели готовности обучающегося к здравотворчеству следует придерживаться той позиции, что готовность в данном случае представляет собой совокуп-

ность и структуру психологических и психофизиологических особенностей человека, а также знаний, навыков, умений, необходимых для эффективного выполнения задач сохранения и укрепления здоровья.

Поскольку здоровьесберегающая деятельность сопряжена с самоактуализацией и формированием здоровьесберегающей личностной позиции человека, компонентами процесса здоровьесбережения наряду с А. Г. Маджуга [5] следует выделить: 1) саморефлексию (состояния тела, духа и интеллекта); 2) самоцелеполагание (обнаружение нового Я самого себя); 3) самопрограммирование (разработка последовательности своих действий по осуществлению себя и поиск ресурсов в себе); 4) самореализацию (осуществление процесса выхода на новый образ Я).

Соответственно, основными компонентами при характеристике готовности обучающегося к здоровьесберегающей деятельности следует считать:

1) *мотивационно-ценностный компонент*: приоритетность ценности здоровья в системе ценностей, наличие потребности и желания в сохранении и формировании здоровья, доминирующие внутренние мотивации к здоровьесбережению;

2) *когнитивный*: система знаний о здоровье, здоровом образе жизни, способах охраны и увеличения резервов здоровья, представления об особенностях и условиях здоровьесберегающей деятельности, которые она предъявляет, требования к личности;

3) *эмоционально-волевой*: ответственное отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих, целеустремленность в здоровьесбережении; стремление к самопознанию, развитию, самовоспитанию, отраженные в индивидуальном опыте здоровьесбережения, самоконтроль, обеспечивающий систематичность ведения здоровьесберегающей деятельности;

4) *операционально-процессуальный*: владение способами осуществления здоровьесберегающей деятельности, перенос индивидуального опыта в сохранении и формировании здоровья в повседневную практику. Характеристику данного компонента целесообразно расширить креативной составляющей. Данная составляющая представляет собой совокупность творческих способностей, включающих такие качества, как творческое мышление, оригинальность, интуиция, воображение, любознательность, творческое отношение к фор-

мированию собственного здоровья;

5) *оценочно-рефлексивный компонент*: самооценка своей подготовленности и ответственности процесса решения здоровьесберегающих задач оптимальным образом.

Содержание компонентов следует рассматривать как систему здоровьесберегающих способностей личности, границы целостности которой определяются требованиями здоровьесберегающей деятельности человека. Все компоненты данной готовности взаимосвязаны и взаимообусловлены [5]. В частности, ценностное отношение к здоровью стимулирует мотивацию, обеспечивающую здоровьесберегающую деятельность личности, влияет на формирование когнитивного компонента. Сформированная мотивация, в свою очередь, оказывает воздействие на развитие эмоционально-положительного отношения к самому процессу здоровьесбережения, способствует проявлению волевых усилий. Положительные эмоции, сопровождающие ситуации успеха, фиксируются в сознании и стимулируют развитие когнитивного, волевого и рефлексивного компонентов. Развитые рефлексивные способности позволяют адекватно оценивать свою активность с позиций здоровьесбережения, корректировать эмоционально-волевые проявления, влияют на формирование потребности в углублении и систематизации знаний.

Содержание готовности как комплекса требуемых свойств личности является также совокупностью показателей, обеспечивающих возможность её оценки. Переходя к рассмотрению содержания готовности, следует отметить, что в создании, сохранении и восстановлении состояния готовности к деятельности решающую роль играет ее взаимосвязь с различными сторонами личности. Вне реально существующих связей с другими характеристиками деятельности личности состояние готовности теряет свое содержание. С этой точки зрения для нашего исследования важно, что подобным образом определяются *способности* человека. Это устойчивые индивидуальные психологические особенности, отличающие людей друг от друга и объясняющие различия в их успехах в разных видах деятельности [8, с. 410].

Р. С. Немов показывает отличия способностей человека от его знаний, умений и навыков которые сводятся к следующему [8, с. 410]. При наличии способностей и при

недостатке знаний, умений и навыков человек может приобрести эти знания, умения и навыки и успешно справиться с соответствующей деятельностью. При отсутствии способностей человек будет не в состоянии ни успешно справляться с деятельностью, ни приобретать новые, связанные с ней знания, умения и навыки. Хотя знания, умения и навыки входят в состав развитых способностей, однако сами способности к ним не сводятся. Способности объединяют скорость и качество приобретаемых человеком знаний, умений и навыков, но обязательно сочетаются с уже имеющимися у человека знаниями, умениями или навыками.

Согласно психологической концепции динамической функциональной структуры личности К. К. Платонова способности включают элементы всех подструктур личности: направленности (убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания, т. е. социально обусловленные содержательные черты, которые не имеют непосредственных врождённых задатков и являются проявлением личности человека); *опыта* (наряду с личным и социальным опытом); *индивидуальных особенностей* (воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память); *темперамента* (типологические свойства личности) [9].

Критерии, по которым из этих подструктур выделяются способности, определяются самой сущностью способностей, связанной с тем или иным видом деятельности. Соответственно, здравотворческие способности – специфические качества, необходимые для эффективного осуществления здравотворческой деятельности. При этом специфические качества в данном случае определяются как совокупность духовных, психических и физических качеств, необходимых и достаточных для осуществления эффективной здравотворческой деятельности.

*Способности* к здравотворческой деятельности как свойства личности из всех четырех её подструктур (по К. К. Платонову) включают в себя все требуемые для здравотворческой деятельности характеристики личности (в том числе возможность применять данные способности). При этом наличие связей между способностями как свойствами личности, а также цели и границ их совокупности позволяет признать такую совокупность целостной системой готовности

к здравотворчеству. Системообразующим фактором данной готовности, как системы здравотворческих способностей, является ее цель, то есть сама здравотворческая деятельность обучающихся.

Итак, система здравотворческих способностей включает свойства всех подструктур личности, обладает внутрисистемными связями и образует целостность под воздействием системообразующего фактора – цели готовности, задаваемой здравотворческой деятельностью.

Следует вспомнить, что развитие способностей (в том числе к здравотворческой деятельности) – это их улучшение или совершенствование. Они могут развиваться спонтанно и целенаправленно, стихийно и организовано. Организованный процесс развития способностей происходит в системе образования и связан с сознательными действиями работников образования, направленными именно на развитие способностей. Чтобы способности человека успешно развивались, необходимо создать для этого оптимальные условия, среди которых, в соответствие с учением Р. С. Немова [8, с. 411], следует выделить:

- своевременное и полное выявление имеющихся у ребенка задатков;
- активное включение ребенка в те виды деятельности, в которых соответствующие задатки проявляются, а связанные с ними способности формируются и развиваются;
- одновременное включение ребенка в разные виды деятельности – такие, которые связаны со многими способностями;
- наличие грамотных, подготовленных педагогов, владеющих методикой развития способностей;
- обеспечение систематического контроля и стимулирования процесса развития способностей.

Обеспечение процесса формирования здравотворческих способностей обучающихся предполагает реализацию данных условий.

В итоге результатом формирования готовности к здравотворческой деятельности должно стать образование тех необходимых мотивов, установок и опыта, придание психическим процессам и свойствам личности таких особенностей, которые обеспечат обучающемуся возможность эффективно вести здоровый образ жизни независимо от условий или динамики изменения жизненной об-

становки, т. е. выработке здоровторческой личностной позиции.

Ориентировочные критерии оценки и соответствующие им показатели готовности обучающихся к здоровторчеству, модифицированные и дополненные в соответствии с учением Э. М. Казина, могут быть представлены следующим образом [4].

1. *Мотивационно-ценностный критерий*. Показатели: уровень сформированной мотивации на выполнение определенных действий по сохранению, укреплению и развитию здоровья; степень целеустремленности и волевых усилий в данном процессе; место ценностей здоровья в ценностно-смысловой иерархии; устойчивость интереса к собственному здоровью; уровень духовно-нравственного благополучия.

2. *Когнитивный критерий*. Показатели: полнота и дифференцированность знаний о здоровье, здоровом образе жизни, способах охраны и увеличение резервов здоровья;

представления об особенностях и условиях здоровторческой деятельности, которые она предъявляет, требованиях к личности.

3. *Эмоционально-волевой критерий*. Показатели: уровень психологического благополучия, эмоционального комфорта, удовлетворенности жизнью; степень ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих; уровень тревожности, агрессии, депрессии.

4. *Операционально-процессуальный критерий*. Показатели: владение способами осуществления здоровторческой деятельности и индивидуальными стратегиями копинг-поведения, жизненно важными навыками, техниками психоэмоциональной регуляции; сформированность полезных привычек, способов организации и практических навыков здорового образа жизни; творческое отношение к формированию собственного здоровья; наличие личного плана сохранения, укрепления и развития здоровья.

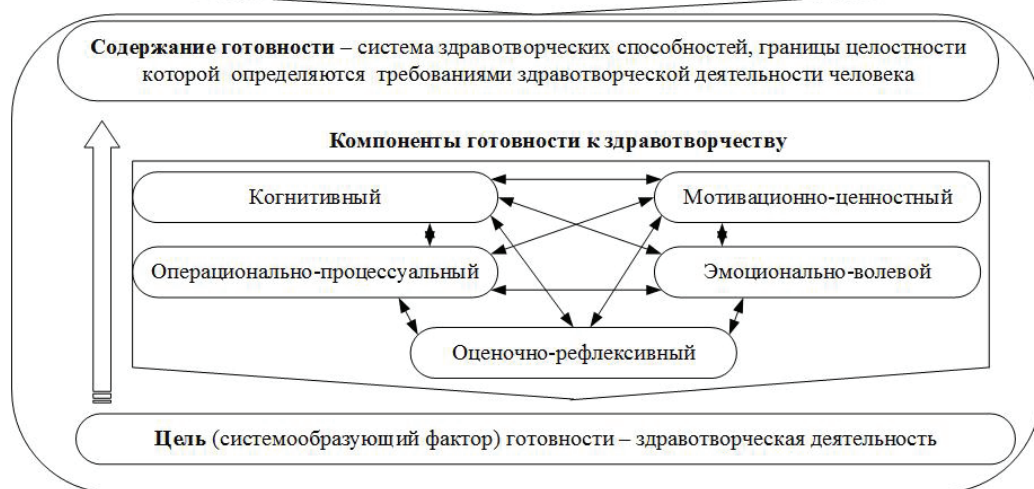


Рисунок – Модель готовности обучающегося к здоровторческой деятельности



5. Оценочно-рефлексивный критерий. Показатели: уровень самооценки подготовленности и соответствия процесса решения zdravotворческих задач оптимальным образцам.

На рисунке показана модель готовности обучающегося к zdravotворческой деятельности, служащая ориентиром для внесения дополнений в общую модель выпускника ОО.

Внесение представленных изменений в общую модель обучающегося ОО влечет за собой пересмотр образовательной деятельности учреждения. В частности, станет необходимым внесение корректив в цели, содержание, формы и методы организации образовательного процесса. При этом направление здоровьесберегающей деятельности ОУ, или его стратегия, должна будет выстраиваться следующим образом: от овладения основными навыками образовательной деятельности, через самопознание, смыслотворчество и самосовершенствование – к самоопределению в отношении к здоровью, выработке zdravotворческой личностной позиции и освоению индивидуальных технологий оздоровления.

Деятельность ОО по формированию готовности обучающихся к zdravotворчеству позволяет в целом обеспечить результативность и качество здоровьесбережения [10]. Что подтверждается практической апробацией обозначенных в настоящей работе положений в ОО Уральского региона, работающих в рамках сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений Федеральной экспериментальной площадки Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования Министерства образования и науки РФ.

Таким образом, реализация здоровьесберегающей деятельности ОО предусматривает развитие личности через формирование ее ценностного отношения к здоровью, которое, в свою очередь, позволит человеку обеспечить эффективное выполнение определенных действий по сохранению и укреплению здоровья – в этом случае речь будет идти о формировании готовности к zdravotворчеству. В соответствии с положением о целостности человеческой личности данная готовность имеет определенную структуру, соответствующую структуре личности и включает в себя ряд компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-процессуальный и оценочно-рефлексивный.

Содержание данных компонентов представляет собой систему zdravotворческих способностей личности, опосредованной требованиями zdravotворческой деятельности. Ориентировочные критерии оценки и соответствующие им показатели готовности обучающихся к zdravotворчеству основаны на оценивании каждого из ее компонентов. Переориентировка здоровьесберегающей деятельности ОО, основанной на формирование готовности обучающихся к zdravotворчеству, потребует внесения корректив в целевую и содержательно-процессуальную направленность образовательного процесса.

### Библиографический список

1. Абаскалова Н. П. Концептуальные подходы к системе организации здоровьесберегающего образования в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 9. – С. 304–314.
2. Баранов А. А., Яковлева Т. В., Лапин Ю. Е. Охрана здоровья детей в системе государственной политики // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2011. – № 6. – С. 8–12.
3. Безруких М. М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 11–16.
4. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Семенова Т. Н. Психолого-физиологические подходы к созданию образовательной адаптивно-развивающей среды // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 13. – С. 254–259.
5. Маджуга А. Г. Здоровьесозидающее образование. Теория. Методология. Практика: монография. – Уфа: РИО РУМНЦ. 2010. – 300 с.
6. Малярчук Н. Н., Маджуга А. Г., Уварова Л. Н. Теоретико-методологические основы созидания здоровья в современном социокультурном пространстве образования // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – 2013. – № 12. – С. 75–85.
7. Мясницев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. – 4-е изд. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2011. – 398 с.
8. Немов Р. С. Психологический словарь. – М.: Владос, 2007. – 560 с.
9. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
10. Третьякова Н. В., Федоров В. А. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния РАО. – 2013. – № 4. – С. 112–132.
11. Фельдштейн Д. И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. – 2013. – № 9 (108). – С. 3–23.

УДК 378

**Алексеевков Артём Сергеевич**

*Аспирант кафедры «Системы приводов летательных аппаратов» Московского авиационного института Национального исследовательского университета, atovus@yandex.ru, Москва*

**Ермаков Сергей Александрович**

*Доктор технических наук, профессор, профессор кафедры «Системы приводов летательных аппаратов» Московского авиационного института Национального исследовательского университета, ermakov1029@yandex.ru, Москва*

**Карев Владислав Иванович**

*Кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры «Системы приводов летательных аппаратов» Московского авиационного института Национального исследовательского университета, Karev\_39@mail.ru, Москва*

## ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ВУЗОВ\*

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость повышения качества подготовки студентов машиностроительных вузов, предпринята попытка рассмотрения причин кризиса высшего технического образования. Профильная подготовка молодых специалистов, способных к инновационной работе, может быть обеспечена за счет увеличения количества курсовых технических проектов по всем изучаемым на этапе профильной подготовки объектам, введения дополнительного учебного курса по многовариантному и оптимальному проектированию объектов машиностроения, создания проблемно ориентированной компьютеризированной системы самообразования, формирования особого образовательного пространства. Подробно рассмотрены некоторые аспекты интенсификации образовательного процесса по профильной подготовке студентов старших курсов, а также способы выработки у выпускника способности генерировать креативные технические решения с использованием компьютерных технологий и программ самообразования.

*Ключевые слова:* инновационная профильная подготовка, готовность к инженерной деятельности, техническое проектирование.

---

**Alekseenkov Artem Sergeevich**

*Postgraduate Student of the Department of drive Systems for flying vehicles of the Moscow Aviation Institute (National research University), atovus@yandex.ru, Moscow*

**Ermakov Sergey Alexandrovich**

*Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of drive Systems for flying vehicles of the Moscow Aviation Institute (National research University), ermakov1029@yandex.ru, Moscow*

**Karev Vladislav Ivanovich**

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of drive Systems for flying vehicles of the Moscow aviation Institute (National research University), Karev\_39@mail.ru, Moscow*

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ в рамках проекта № 14-06-00286а «Теоретические и методические основы инновационной профильной подготовки студентов машиностроительных вузов с использованием компьютеризированной системы самообразования»

\*The research is carried out at financial support of the Russian Foundation for the Humanities of project №14-06-00286a «Theoretical and methodical bases of innovative vocational education of students of engineering universities using a computerized system of self-education»

**PROBLEM ASPECTS OF INNOVATIVE PROFILE TRAINING OF STUDENTS OF MACHINE-BUILDING HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS\***

*Abstract.* In article need of improvement of quality of training of students of machine-building higher education institutions is proved. Profile training of the young specialists capable to innovative work, can be provided at the expense of increase in number of academic year engineering designs, introduction of an additional training course on multiple and optimum design of objects of mechanical engineering, creation of the problem-oriented computerized system of self-education, formation of special educational space. Some aspects of an intensification of educational process on profile training of students of older years are in detail considered.

*Keywords:* innovative profile preparation, readiness for engineering activity, technical design.

В настоящее время машиностроительные отрасли промышленности проходят чрезвычайно сложный и болезненный этап восстановительного развития после известных реформ девяностых годов, приватизации, существенного изменения возможностей международной кооперации отечественных промышленных предприятий и зарубежных фирм. Существенно изменились и потребности экономики в специалистах, способных не только к инновационному проектированию, но и простому умению удовлетворительно выполнять проектно-исследовательские инженерно-конструкторские работы по созданию новых машиностроительных изделий. Причиной дефицита инженеров стало не только сокращение численности трудоспособного населения страны, имеющего высшее техническое образование, но и переход некоторой его части в сферу торговли и других непроизводительных областей бизнеса. Во «взрослую жизнь» после эпохи кризисов и перестройки уже вошло новое поколение молодых специалистов, получивших дипломы машиностроительных вузов, а дефицит дельных специалистов только нарастает.

Другим аспектом кризиса высшего технического образования, на наш взгляд, является перманентное изменение учебных планов, которое сопровождается «вымыванием» фундаментальных технических дисциплин, таких как сопротивление материалов, теоретическая механика, химия, электротехника и т.п., и заменой их множеством мелких (возможно и интересных) курсов, вводимых в учебный план в интересах расширения колллектива преподавателей. В этих случаях целевой функцией составления учебного плана становится не его фундаментальность и повышение эффективности образовательного процесса, а обеспечение учебной нагрузкой

преподавателей, в том числе совместителей. При всех недостатках организации вузовского обучения в области машиностроения и технического промышленного производства в прошлом добросовестный и эффективный труд и инженера, и преподавателя вуза воспринимался как «дело чести, доблести и героизма». Особенно престижной была работа инженеров в аэрокосмических отраслях промышленности и преподавателей в машиностроительных вузах. Квалификация специалиста, его активная жизненная позиция и стремление повысить свою компетентность были связаны с карьерным ростом и жизненным успехом. Сегодня исчезают молодые талантливые инженеры-конструкторы, исследователи – выпускники технических вузов. Они растворяются в банковских сферах, страховых компаниях и других высоко прибыльных организациях. Работники вузов, осуществляющие профильную подготовку студентов, практически не могут повлиять на государственную политику в области поддержки и повышения престижа инженерного образования.

Вместе с тем, в условиях современной системы высшего технического образования, возможно приблизить профильную подготовку студента к реальным потребностям промышленности. В связи с появлением новых машиностроительных объектов проектирования, в которых протекают рабочие процессы разной физической природы, и используется сплав достижений науки и техники, полученных в различных областях науки и техники должны быть введены новые, «проникающие» друг в друга курсы по компонентам различной физической природы. Сегодня такие учебные курсы почти не планируются, хотя в современных машиностроительных объектах проектирования

используются элементы, определяющие качество изделия в целом, совершенно различной физической природы. Можно заметить, что пространство объектов проектирования постоянно расширяется с включением в эту область всё больших разнородных объектов, а образовательные процессы по профильной подготовке специалистов вузов не успевают модифицироваться. Хотя именно на стыках различных областей знания формируются «прорывные» технические решения, позволяющие создавать новые машиностроительные изделия [2]. Современные образовательные процессы осуществляются по схеме «поддерживающего» образования, суть которого заключается в ознакомлении студентов с некоторым набором конкретных технических и (или) методических решений. Сегодняшний даже хороший студент старших курсов привык решать лишь корректно поставленные проектные задачи в узкопрофессиональной области. Выпускник вуза практически не использует метод многовариантного проектирования, не может эффективно корректировать ход проектирования, и аргументированно защитить эффективность предлагаемого им проектного решения или конструкции.

Сегодня нецелесообразно в лекционных (даже профильных) курсах рассматривать множество конкретных схемотехнических или конструкторских решений. Более целесообразно изучать физические и общие конструктивные основы построения тех или иных базовых систем и подсистем, на основе использования которых создаётся то или иное новое изделие. Изучение же конкретных схем и конструкций целесообразно вынести на самостоятельную работу в рамках технического проектирования. Другими словами, необходимо прививать студенту умение использовать при проектировании новых изделий системный подход. Под системой следует понимать совокупность закономерно взаимосвязанных элементов, каждый из которых необходим, а все вместе достаточны для обеспечения их совместной устойчивости и целесообразности [2; 5]. Для того чтобы научить студента практическим навыкам использования системного подхода, который лежит в основе оптимального проектирования и, в частности, многовариантного проектирования сложных систем, необходим отдельный курс лекций.

В существующей системе вузовского образования и профессиональной деятельности инженеров их область представлена совокупностью нескольких отраслей техники, по каждой из которых разными преподавателями читаются соответствующие курсы лекций, в большинстве которых на одном из этапов рассматриваются вопросы выбора или синтеза параметров. В различных отраслях техники (механике, гидравлике, электронике, пневматике и др.) существуют свои приемы и методики выполнения частных проектных задач по определению базовых и конструктивных параметров технических устройств. Изучение методов расчетов систем приводов и их компонентов является предметом технического проектирования [6]. Поскольку современные объекты машиностроительного производства в большинстве своем состоят из подсистем и компонентов различной физической природы, то изучение процесса проектирования разноприродных объектов, объединённых в единое целое, необходимо осуществлять с применением теории сложных систем [Там же]. При этом реализуется многовариантное проектирование с применением элементов теории оптимизации. Учебные курсы по изучению таких методов проектирования целесообразно планировать с большим объемом самостоятельной работы студента на пятом курсе.

Указанные выше частные учебные курсы имеют мало общего между собой. И по мере развития отдельных отраслей техники, используемых для построения компонентов систем, с одной стороны, это развитие становится все существеннее, а с другой стороны, объем информации по каждому частному компоненту системы увеличивается так, что охватить её в одном учебном курсе не представляется возможным. Специалисты по каждой такой дисциплине, будучи объединёнными административными рамками – факультет, кафедра, лаборатория – даже в пределах узкого объединения, как показывает практика, уже плохо понимают друг друга и часто не понимают общих проблем создания систем и объектов более высокого уровня с использованием компонентов различной физической природы. Содержательная часть указанных специальных технических учебных курсов начинает напоминать

хранилище информации, большая часть которой быстро теряет свою актуальность, а студенты не обладают уверенностью, что в своей будущей работе эту информацию будут использовать. Эта проблемная ситуация характерна не только для российских технических университетов, но она была присуща и мировым техническим университетам также. Выход из этого кризисного положения в западных технических университетах нашли в девяностых годах прошлого века путем исключения из учебных планов курсов, содержащих подробную, но быстро устаревающую информацию чисто схематехнического характера [Там же], например, описание схем технических устройств и их конструкций. Следует усилить фундаментальные курсы по физическим процессам и явлениям в объектах проектирования и ввести дополнительные курсы по техническому и оптимальному проектированию объектов с использованием системного подхода.

Таким образом, продуктивным путём улучшения профессиональной подготовки инженеров, по нашему мнению, является изменение учебного плана в направлении уменьшения количества частных описательных узкотехнических курсов, полезную информацию по которым студентам предлагается осваивать самостоятельно в рамках планируемой и контролируемой самостоятельной работы. Для придания инновационного характера дипломному проектированию необходимо ввести в учебные планы на старших курсах лекционные курсы по методам оптимизации проектных решений, состоящие из трех частей: лекционная составляющая; семинары, на которых обсуждались бы самостоятельные работы студентов; курсовое проектирование – техническое и оптимальное. Прошедший такую подготовку студент будет лучше ориентироваться в сложных и неоднозначных ситуациях, которые встречаются в практической проектной работе.

Практика показывает, что в учебных планах предусматривается большой объем самостоятельной работы студентов. Например, в группе специальных дисциплин аудиторские занятия составляют примерно 22% от общего ресурса учебного времени. При этом самостоятельная работа студентов составляет около 80% от ресурса аудиторских занятий. В разделе дисциплины специали-

зации (профильная подготовка по направлению) аудиторские занятия составляют 9, 2% от общего ресурса времени обучения, а самостоятельная работа студентов – примерно 70% от общего ресурса времени аудиторских занятий. Самостоятельная работа студента сегодня практически не контролируется преподавателем.

В целях изменения профильной подготовки молодых специалистов, способных к инновационной работе, на наш взгляд, необходимо сделать следующее.

1. Для развития у студентов практических навыков самостоятельной проектно-исследовательской работы необходимо резко увеличить количество курсовых технических проектов по всем изучаемым на этапе профильной подготовки объектам. Для реализации этого предложения использовать имеющийся фонд часов, которые отведены на самостоятельную работу студента, и увеличить нагрузку преподавателей по руководству и контролю самостоятельной работы студентов.

2. Для развития у молодых специалистов креативного мышления в процессе выполнения проектно-исследовательских работ необходимо в учебный план 5-го курса ввести дополнительно учебную дисциплину по проблеме *многовариантного и оптимального проектирования объектов машиностроения (по специализациям)* с выполнением каждым студентом или группой студентов-единомышленников отдельного проекта по выбранной теме. Эта учебная дисциплина должна непосредственно предшествовать дипломному проектированию, что существенно повысит его технический уровень.

3. Основную учебную работу по развитию способности у молодых специалистов к инновационному проектированию следует перенести в область контролируемой самостоятельной работы студентов, как фактора повышения их способности к самостоятельной работе, творческой активности и инновационным технологиям при создании новых систем приводов. Отметим, что под техническим проектированием в настоящее время понимается не только проектирование и конструирование новых машин, но и их адаптация, исследование и испытания по программе жизненного цикла, модификация, расширение применения и исследова-



ние возможностей применения.

4. Вполне реально, что общий лимит аудиторных занятий создаст проблемы при реализации сформулированных авторами предложений. Эту проблему предлагается решать созданием проблемно ориентированной компьютеризированной системы самообразования, построенной либо на основе технологии интернета, либо в виде локальных проблемно-ориентированных подсистем самообразования для планшетов и ПК, которые раздаются перед началом семестра студентам. Основные идеи по структуре и алгоритмам работы студентов с такой системой изложены в работах авторов [1; 3].

5. Окружающая студента обстановка в вузе должна образовывать пространство, возможно воспитательное [4; 5], насыщенное техническими идеями и дружелюбием преподавателей, которые должны быть носителями не только передовых технических идей и замыслов, но и высоких этических принципов и лояльности к студентам.

Период профессионального обучения в вузе связан с формированием у будущих инженеров профессиональных компетенций, важных личностных качеств, профессионально-ценностных ориентаций, профессионального сознания и самосознания. Поэтому этот период можно рассматривать как этап становления профессиональной ментальности будущего инженера [4]. В этот период развивается его функционально-ролевая готовность к инженерной деятельности, создается определенная настроенность на то, чтобы на основе формирующегося технического кругозора и опыта учебно-профессиональной деятельности будущий инженер, учился действовать, мыслить, чувствовать, воспринимать мир под знаком своей профессии.

Рассмотрим более подробно некоторые аспекты интенсификации образовательного процесса по профильной подготовке студентов старших курсов, а также способы выработки у выпускника способности генерировать креативные технические решения с использованием компьютерных технологий и программ самообразования на примере специальности «Системы приводов летательных аппаратов». В настоящее время происходит насыщение объектов проектирования, использующих для передачи энергии

гидравлические устройства, электроникой и встроенными в них электроэлементами. В итоге объект проектирования – гидравлический привод представляет собой сложную гидро-электромеханическую систему. В эту систему встроены микровычислители, источники вторичного электропитания, электрические датчики координат состояния привода и т.п. В то же время профильные учебные курсы по объектам проектирования различной физической природы преподаются студентам в разные семестры и независимо друг от друга различными преподавателями по различным, не связанным между собой учебным программам. Эти программы часто отражают опыт работы преподавателя с совсем иными объектами изучения. Практически учебные рабочие программы из года в год составляются под конкретными преподавателями, а не под изменяемые под воздействием технического прогресса перспективные объекты проектирования. Это приводит к разрывности учебного процесса на стыке изучаемых изделий различной физической природы, объединённых в единый комплекс, который студенты должны изучить, уметь проектировать подобные сложные комплексы, выполнять их комплексирование. Для решения указанной методической проблемы при составлении учебных планов профильной подготовки необходимо использовать принцип «взаимно проникающих учебных курсов», которые осваиваются студентами под руководством двух или даже трех преподавателей.

Другим направлением повышения эффективности учебного процесса по профильной подготовке является интенсификация аудиторной работы преподавателя и студента с использованием компьютеризированных систем. Современные компьютеризированные системы позволяют существенно преобразовать аудиторные занятия и изменить отношения преподавателя и студента в процессе изучения профильной дисциплины. Уже сегодня для большинства вузов и, в частности МАИ, стали доступны технические средства визуализации лекционного материала в процессе чтения лекций. Конкретно речь идёт о демонстрации иллюстративного материала профильной подготовки на качественно новом уровне в следующих формах.

– Демонстрация слайдов по схемам и

конструкциям изучаемых объектов, которые подготовлены на компьютере и проецируются на большой экран. При этом преподаватель не тратит аудиторного времени на рисование на доске и не ждёт, пока студенты срисуют с доски схему или конструкцию. Для реализации этой идеи перед началом учебного курса каждый из студентов должен иметь не только копию конспекта лекций преподавателя, но и копии обсуждаемых рисунков на бумаге. В процессе лекции студент делает на имеющихся у него рисунках дополнительные пометки и вносит в текст лекций свои комментарии. Опыт авторов этих строк по использованию такой технологии преподавания дисциплины «Проектирование автоматизированных гидроприводов» в МАИ показывает, что у студентов, которые сделали себе копии конспекта лекций на бумаге и посещали лекции, усвояемость и усвояемость материала повысилась многократно. Такой метод чтения лекций позволяет увеличить объем информации, передаваемой студенту на лекции в 2-2,5 раза. При этом качественно выполненные рисунки по изучаемым объектам увеличивают и усвояемость материала. Одна из проблем реализации такого подхода заключается в принуждении студентов иметь копии слайдов и посещать лекции. Каждый пропуск лекции при такой системе «отбрасывает» студента в понимании следующей темы.

– Демонстрационное моделирование рабочих процессов на аудиторном экране. Распространение в машиностроительных институтах средств автоматизированного моделирования типа МАТЛАБ или иных программных комплексов позволяет демонстрировать на аудиторном экране рабочие процессы, протекающие в изучаемых объектах. При этом совершенно не обязательно на первом этапе изучения объекта проектирования делать вывод уравнений математической модели, описывающей объект изучения. Этот этап работы, включающий составление математической модели, если он предусмотрен учебным планом, может быть выполнен позднее. Такие лекции можно отнести к категории лекции – мастер-

класса. Эти лекции очень наглядны и существенно улучшают усвоение студентами лекционного материала.

– Видеофильмы с демонстрацией фрагментов работы аналогов проектируемых объектов.

– Наглядные пособия по типовым объектам изучения. Изготовление наглядных пособий по типовым компонентам, входящим в состав изучаемых объектов – важный элемент профильной подготовки, так как содействует усвоению материала лекций. Студент должен понимать трансформацию излагаемого на лекции материала в виде схем и чертежей, которые «подаются» студенту в искаженных масштабных преобразованиях, в реальные конструкции. Поэтому при изучении типовых объектов целесообразно демонстрировать студентам конструктивно-законченные фрагменты изучаемых объектов, лучше препарированные. Полезно на практических или лабораторных занятиях предложить студентам сделать эскизы изучаемых конструктивных узлов или устройств.

#### Библиографический список

1. *Алексеев А. С., Борисов М. В., Олдаев Е. В.* Развитие современного учебно-воспитательного процесса в системе высшего образования машиностроительного вуза /Материалы VIII международной научно-практической конференции «Стратегические вопросы мировой науки» (7-15 февраля 2012 г.). Том 18 Педагогические науки. – Przemysl : Nauka i studia, 2012. – С. 42–50.
2. *Зуев Ю. Ю.* Основы создания конкурентоспособной техники и выработки эффективных решений. – М. : Издательский дом МЭИ, 2006. – 408 с.
3. Проблемы совершенствования робототехнических и интеллектуальных систем летательных аппаратов: материалы VIII Всероссийской юбилейной научно-технической конференции. – М.: МАИ-принт, 2010. – 478 с.
4. *Селиванова Н. Л.* Воспитание: тенденции развития теории // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 33–39.
5. *Селиванова Н. Л.* Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 25–30.
6. *Уайлд Д.* Оптимальное проектирование. – М. : Мир, 1981. – 272 с.

УДК 159.9.019:101.8

**Белокопытов Юрий Николаевич**

*Доктор психологических наук, профессор Сибирского государственного технологического университета, iura.belov@yandex.ru, Красноярск*

## ШКОЛЫ ПО СИНЕРГЕТИКЕ И «ТЕКТОЛОГИЯ» А. А. БОГДАНОВА

*Аннотация.* Статья раскрывает зарождение новой постнеклассической парадигмы. Выявляется, что основой в возникновении многочисленных зарубежных и российских школ в современной синергетике является труд А.А. Богданова «Тектология». Это исследование впервые появилось именно в России. В нем были заложены следующие направления в исследовании: системный подход, кибернетический подход, синергетика как наука о самоорганизации самых различных систем. В самоорганизации А.А. Богдановым вводятся новые понятия, такие как нелинейная система, динамическое равновесие, аттрактор и раскрывается их влияние на организованность. Особое внимание в статье уделено философии, в частности диалектике. Выделяются характерные особенности сходства и различия двух подходов в мышлении: аналитического и синергетического.

*Ключевые слова:* «тектология» А. А. Богданова, основа нового мышления, современные школы по синергетике, И. Пригожин и Г. Хакен, организация и организованность, методология и система, нелинейность и динамичность, синергетика и диалектика, самоорганизация и развитие, Западное и Восточное мышление.

---

**Belokopytov Yurii Nikolaevich**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Siberian State Technological University, iura.belov@yandex.ru, Krasnoyarsk*

## SCHOOLS ON SYNERGETIC AND TECTOLOGY OF A. A. BOGDANOV

*Abstract.* The article reveals the emergence of a new postnonclassical paradigm. There is revealed that the basis of numerous foreign and Russian schools in modern synergy occurrence is the work of A. A. Bogdanov tectology. It was Russia where this study appeared for the first time. It was based on the following areas of the study: the systematic approach, the cybernetic approach, and the synergy as the science of self-organization of a wide variety of systems. A. A. Bogdanov introduced new concepts in self-organization, such as non-linear system, a dynamic equilibrium and attractor, and explained their influence on the organization. Some specific attention is paid to the philosophy, dialectic in particular. There are singled out the characteristic similarities and differences between the two approaches in thinking: analytical and synergistic.

*Keywords:* tectology of A. A. Bogdanov, basis of new thinking, modern schools on the synergy, Ilya Prigogine and Hermann Haken, organization and discipline, methodology and systems, nonlinear and dynamic, synergy and dialectic, self-organization and development, Western and Eastern thinking.

В философских исследованиях источником синергетики чаще всего обозначаются идеи Древнего Востока. В России основные идеи всеобщей организационной науки были разработаны ученым А. А. Богдановым. Его исследования явились толчком для появления общей теории систем, кибернетики, синергетики и ряда других наук. Основоположники данных направлений за

рубежом не указывают первоисточник концепций, появившийся в России на несколько десятков лет раньше их исследований. Дальнейшее изучение в области самоорганизации структур и систем было продолжено И. Пригожиным и Г. Хакеном. Их исследования оказались на стыке двух наук, химии и физики, где рассматривались синергетические феномены: диссипативные структуры

и излучение лазера. В отличие от кибернетики все эти направления особое внимание уделяли не процессам управления и обмену информацией, а энергетическим процессам самоусложнения и самоорганизации в неравновесных системах.

Новый рывок в синергетике стал возможен благодаря открытиям в математике. Ученый Б. Мандельброт изучил фрактальные множества, так называемые фракталы, которые являются самоподобными в пространственно-временном масштабе. Если рассматривать весь окружающий мир под этим углом зрения, то оказывается, что все естественные и искусственные объекты имеют шероховатый изрезанный вид. Такое видение мира пришло на смену гладким, идеальным поверхностям и ее внешним проявлениям. Другой исследователь Э. Лоренц открыл странный аттрактор, который тоже имеет весьма сложную и запутанную траекторию. Эти два открытия были сделаны в одном направлении исследования и оказались гранями одного и того же синергетического феномена, что предоставило возможность описывать и моделировать поведение сложных нелинейных систем посредством связности фракталов и поля притяжения аттрактора.

В настоящее время в России эта область научных знаний опирается на исследования нескольких научных школ. Среди них Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, институт философии РАН, институт прикладной математики им. Л. В. Келдыша РАН, математического моделирования РАН и др. Специалисты в области термодинамики изучают принципы синергетики, основанные на закономерностях распространения нелинейных волн. Появилось новое направление исследований, связанное с распространением уединенной волны (солитон) в нелинейной среде.

Теоретические и методологические аспекты синергетики раскрывались в работах Ю. Ф. Абрамова, В. И. Аршинова, О. В. Бондаренко, В. Г. Буданова, Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова, Г. Г. Малинецкого, В. Д. Поремского и др. Философское осмысление и обобщение принципов построения и развития различных систем выявляется в работах Ю. А. Данилова, Я. И. Свирского, В. В. Тарасенко, П. Д. Тищенко и др. Раз-

работанные ими принципы нелинейных систем позволили применить результаты исследований для совершенно нового синергетического видения мира и переноса знаний на самые разнообразие системы. В настоящее время акцент исследований начал смещаться с естественных наук на гуманитарные, что отражено в исследованиях В. В. Васильковой, И. А. Евина, В. И. Ковалева, В. Ю. Крылова, Г. И. Рузавина и др. Философские основы синергетики уверенно вошли в психологию и педагогику.

Учитывая то, что в 2013 году русскому философу Александру Александровичу Богданову (настоящая фамилия Малиновский) исполнилось 140 лет со дня рождения, а также то, что его идеи стали предвестником основных школ по синергетике, мы в небольшой статье акцентируем внимание читателя на его взглядах и основополагающем научном труде «Тектология». Он был человеком разносторонних интересов. Врач по образованию, писатель-фантаст, марксист, политик, идеолог российской социал-демократии, ученый естествоиспытатель (умер в 1928 году от опыта по переливанию крови).

Конкретно-историческая обстановка создания общесистемной концепции А. А. Богдановым имела свои особенности. Обычно в процессе смены и разрушения одной общественно-политической системы возникает новая система. Относительный порядок сменяется хаосом во всех сферах жизни. Именно в этот период возникает множество разноплановых идей, которые могут стать зарождением новой науки или новым вектором в развитии целой страны, что и случилось после октябрьской революции в 1917 году. В стране Советов только зарождалась наука управления общественным производством. Передовой опыт управления еще только накапливался.

А. А. Богданов ставил перед «Тектологией» задачу всеобщей организации, а именно *вещей, людей и идей*. Именно первые два вида организации и управления получили развитие в «организационно-кибернетическом направлении А. А. Богданова» [5, с. 47]. То, что ученый не разграничивал понятия «организация» и «управление» ставилось ему в вину, критике подвергался и анализ организации, а именно ее социально-экономическая грань, которую он целиком детер-

минировал техникой [Там же. С. 52]. Весьма интересно сопоставить его концепцию с концепцией уже современного британского философа К. Р. Поппера о трех мирах: мир физических явлений, мир субъективного состояния сознания (ментальный и психический) и мир вне познающего субъекта (гипотезы, научные теории). Аналогично идеи русского ученого опередили идеи знаменитых западных ученых Л. Берталанфи, Н. Винера, У. Эшби и др.

А. А. Богданов считал, что системы любого уровня необходимо изучать с точки зрения ее организации. Все подобные задачи можно решать математически. В созданной им организационной науке «Тектологии» он обобщил интегративные тенденции в познании. По мнению Е. М. Прилепко, «некоторые положения А. А. Богданова предвосхитили идеи кибернетики (принцип обратной связи, идея моделирования и др.), а сама теоретическая концепция оценивается как первая серьезная попытка системно-кибернетического анализа функционирования социальных структур и управления ими» [10, с. 127].

Ученые Ю. А. Лавриков и Э. Б. Корицкий при периодизации этого этапа истории науки управления социалистическим производством утверждают, что подобные учения и концепции «определяли долговременные направления процесса развития теории управления на соответствующих этапах, содержали в себе прогрессивные положения, предвосхищавшие будущие тенденции поступательного движения этой науки и подтверждавшиеся практикой» [5, с. 4].

Мы считаем, что любую концепцию необходимо рассматривать в двух плоскостях. Во-первых, по отношению ко времени ее возникновения. Во-вторых, в данный момент времени, когда произошла смена ценностных ориентаций в обществе, в том числе и смена научной парадигмы.

С точки зрения С. В. Силкова, «Богданов ошибочно рассматривал общенаучные теоретико-методологические построения в «Тектологии» как всеобщие схемы (столь же универсальные, как и философские понятия и концепции, выполняющие те же функции)... Такая установка решающим образом сказалась на отношении к опередившей свое время «Тектологии», вытеснив ее из реги-

стра перспективных научных идей. Тем не менее «Тектология» как наука об организации правомерно полагать состоявшейся, поскольку понятие «организация» (подобно понятиям «система», «структура», «связь», «управление» и т.п.) стало неотъемлемой принадлежностью современного научного языка. «Тектология» явилась первым в истории науки развернутым вариантом общесистемной концепции» [11, с. 1111].

А. А. Богданов до конца своих дней проповедовал своё философское кредо. Считал, что философия – это лишь предтеча «тектологии». По мнению ученого, его всеобщая организационная наука должна стать общей методологической основой, что вызвало критику В. И. Ленина [8, с. 347–348], несмотря на то, что они в свое время были ближайшими соратниками. Противоречий было много: ученый не разделял культур-экстремизма многих представителей в Пролеткульте, но в то же время принимал активное участие в его работе. По мнению ученых [4, с. 19], исследовавших значимость работ А. А. Богданова, он высказал много ценных идей, но его критиковали за абстрактность иногда несправедливо, а иногда и заслуженно.

В настоящее время синергетикой серьезно занимаются ученые-философы в институте философии РАН, нобелевские лауреаты. В России в научных издательствах появляются десятки наименований книг по теории самоорганизации. Это говорит о том, что отрицать синергетику как науку нельзя. Возникла новая ПАРАДИГМА.

В переводе с греческого языка «синергетика» означает совместное или согласованное действие. Эффект синергизма выражается формулой « $2+2=5$ » [2, с. 122]. Другими словами, синергия приводит к умножению (усилению) конечного результата. О ней говорят, что она «изучает связи между элементами подсистемы, благодаря активному обмену потоками энергии, вещества и информации в самом объекте и с окружающей средой» [7, с. 34]. При этом необходимо учитывать, что если подсистемы полностью согласованы в своем поведении, то возрастает уровень самоорганизации еще больших систем.

По этому поводу очень точно подметил В. С. Капустин: «Сейчас, на рубеже веков, с уверенностью можно констатировать, что мы практически вошли в область круп-



ных парадигмальных изменений в научном мировоззрении и на этот раз они затрагивают главным образом науки о живой природе и многие гуманитарные дисциплины» [3, с. 96–97]. Исследователь выражает сожаление о том, что возникшая именно в России теория самоорганизации возвращается к нам из Европы. Речь по существу идет о науке «Тектологии» и ее основоположнике А. А. Богданове. Именно она явилась естественнонаучным источником современной синергетики.

Организация является сущностью, как в живой, так и в неживой природе. Поэтому А. А. Богданов «любую деятельность сводил в конечном счете к организационной. По его мнению, у человечества нет иной деятельности, кроме организационной, нет иных задач, иных точек зрения на жизнь и мир, кроме организационных. А. А. Богданов пытается создать так называемую монистическую концепцию Вселенной. «Вселенная, – утверждал он, – это беспредельно развертывающаяся ткань форм разных типов и ступеней организованности (полной неорганизованности не бывает – это понятие не имеет смысла). Все эти формы во взаимных сплетениях и взаимной борьбе образуют непрерывный и неразрывный мировой организационный процесс» [4, с. 17]. В свою очередь, частным случаем организационной деятельности ученый считал дезорганизационную деятельность.

А. А. Богданов важное значение придавал также методам новой науки. Все методы он относил к организационным, и они, по его мнению, носят универсальный характер как в неживой природе, в живой природе, так и в психическом мире [9, с. 150–152].

Исследователь Б. В. Лытов, проводил философский анализ тектологии, считает, что эта наука «позволила применить универсальные методы организации к явлениям природы, общества, человеческого мышления и значительно глубже изучить общие закономерности, свойственные материальному и идеальному миру» [Там же. С. 148]. И далее ученый продолжает рассуждение о ее значении: «Возникновение и развитие тектологии – событие общечеловеческого масштаба: впервые (после философии, математики и логики) предметом исследования стали не вещи, свойства, процессы, как в

традиционной науке, а отношения, именно организационные, инвариантные относительно форм движения материи и форм движения духа. Это сразу придало тектологии статус междисциплинарной науки – первой в XX веке» [9, с. 148–149].

В антологии советской управленческой мысли подход А. А. Богданова заметно выделялся среди предлагавшихся в 20-е годы организационно-технологических подходов. Предположив, что все виды управления (в природе, обществе, технике) имеют общие черты, А. А. Богданов сделал попытку описать их с позиций особой науки – организационной, определив ее предмет, основные категории и законы протекания любых организационных процессов.

По мнению А.А. Богданова, «предметом организационной науки должны стать общие организационные принципы и законы, по которым протекают процессы организации во всех сферах органического и неорганического мира, в работе стихийных сил и сознательной деятельности людей. Они действуют в технике (организация вещей), в экономике (организация людей), в идеологии (организация идей)» [4, с. 14]. Мы согласны с такой оценкой и считаем, что это действительно начало формирования нового видения мира. В то же время приоритет в исследованиях не принадлежал философии и диалектике, так как все внимание было отдано «тектологии». В буквальном переводе с греческого это означает «учение о строительстве». «Строительство» – наиболее широкий, наиболее подходящий синоним для современного понятия «организация» [1, с. 112].

В то же время появление науки тектологии послужило толчком к лавинообразному рождению множества (несколько десятков) различных системных наук и теорий [9, с. 148–149]. Среди них необходимо отметить общую теорию систем и кибернетику, системотехнику и информатику, синергетику и теорию коэволюции. Кроме того, идеи тектологии оказали непосредственное влияние на формирование «организационного сознания» у практиков, особенно управленческих кадров с современным стилем мышления.

Именно промышленная революция, которая свершилась на Западе более двух сотен лет тому назад, привела к открытию новых

законов природы, которые могли затем использоваться для человеческого прогресса. Западное мышление по сути своей аналитическое, а восточное мышление – комплексное. Парадоксально то, что китайские ученые, несмотря на их высокий уровень цивилизации, никогда не знали основных законов Ньютона. В то же время именно они обнаружили несколько тысяч различий характера, хотя в западном мире используется всего около тридцати типов.

Теоретическая наука может извлекать пользу из аналитического мышления, но практика управления в основном базируются на искусстве синтеза. В свое время по этому поводу Конфуций сказал: «Хорошее руководство состоит из совокупности всех усилий». Результаты западных аналитических технологий теперь доступны каждому. Восточные же культуры не нуждаются в использовании на практике этих технологий. Японское управление, в особенности японские служащие прославились благодаря их прагматическому синтезу [12, с. 170–173].

Необходимо отметить, что именно в «Тектологии» просматривается первоначальная теория системной самоорганизации. В. С. Капустин, пытаясь восстановить справедливость, провел большую аналитическую работу по изучению первоисточников тектологической науки и доказал, что идеи русского ученого А. А. Богданова являются первыми в этой области знаний. Он уточняет, что «по сути дела, это тот же «порядок из хаоса», о котором писал Илья Пригожин. Л. Берталанфи через 30 лет вновь сформулирует эту мысль, но без ссылок на Богданова, а через 50 лет Г. Хакен выскажет идею о самоорганизации на основе корпоративного поведения нелинейных процессов в открытых динамических системах и так же, без ссылок на первопроходца» [3, с. 100].

Все вышеизложенное выступает основанием гипотетического предположения, что синергетика вполне может выступить основанием для междисциплинарного синтеза знаний. Эта точка зрения прослеживается в философских исследованиях Э. Ласло, где утверждается, что «мы имеем сегодня многочисленные высокоспециализированные и проводимые независимо исследования эволюции конкретных существей – таких как звезды, бабочки, культуры или личности, но

располагаем весьма немногими (если располагаем вообще) истинно универсальными понятиями эволюции как фундаментального процесса» [6, с. 330].

Далее ученый делает вывод, что теории, «в которых предпринимается попытка трансдисциплинарной унификации нашего понимания физических, биологических и психологических явлений, порождают фундаментальное изменение в наших взглядах на самих себя и на мир. Самые фундаментальные предпосылки узкодисциплинарных теорий претерпевают очень тонкие, но значительные изменения. Этот процесс подробно описан в литературе по парадигмам; новая парадигма имеет, на наш взгляд, важное значение, внося изменения в известные наиболее глубокие допущения относительно природы исследуемых явлений» [6, с. 333].

Изучив различные точки зрения на предмет исследования, мы склоняемся к мысли, что синергетику необходимо рассматривать в двух плоскостях: во-первых, как метод философского исследования. В настоящее время происходит постепенный и необратимый процесс становления синергетики, но ее пока нельзя назвать самостоятельной наукой, она еще слишком молода; во-вторых, философия как методология направлена сверху, а синергетика как интегративный подход конкретных дисциплин направлена снизу. Их необходимо рассматривать целостно. Особую важность это приобретает в учебно-воспитательном процессе, в преподавании педагогики и психологии. От современных руководителей требуется целостный взгляд на системы и синергетический стиль мышления в организационно-управленческой деятельности.

#### Библиографический список

1. *Богданов А. А.* Тектология: (Всеобщая организационная наука). В 2-х кн.: Кн. 1. – М.: Экономика, 1989. – 304 с.
2. *Гончаров В. В.* Важнейшие понятия и концепции в современном управлении. – М.: МНИИ-ПУ, 1998. – 176 с.
3. *Капустин В. С.* Управленческие взгляды А. А. Богданова в свете синергетики // Истоки российского менеджмента. – М.: Изд-во «Луч», 1997. – С. 95–102.
4. *Корицкий Э. Б.* Советская управленческая мысль 20-х годов: Краткий именной справочник. – М.: Экономика, 1990. – 233 с.

5. *Лавриков Ю. А.* Проблемы развития теории управления социалистическим производством. – Л.: ЛГУ, 1989. – 272 с.
6. *Ласло Э.* Основания трансдисциплинарной единой теории // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс – Традиция, 2000. – 536 с.
7. *Лебедев О. Т.* Основы менеджмента. – СПб.: ИД «МиМ», 1998. – 192 с.
8. *Ленин В. И.* Полн. Собр. Соч. – Т.18. – 782 с.
9. *Лытов Б. В.* Приложение // Истоки российского менеджмента. – М.: Изд-во «Луч», 1997. – С. 147 – 172.
10. *Прилепко Е. М., Богданов А. А.* Новейший социологический словарь. – Мн.: Книжный Дом, 2010. – 1312 с.
11. *Силков С. В.* Тектология // Новейший социологический словарь. – Мн.: Книжный Дом, 2010. – С. 1110 – 1111
12. *Hofstede G. H.* Cultures and organizations: software of the mind. New York. McGRAW-HILL, 1997. – P. 170–173.

### ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ДОСТУПНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – БЕЗБАРЬЕРНАЯ СРЕДА

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (Якутск) в рамках научно-образовательного форума «Education, forward – II» 23-26 июня 2014 года провёл вторую международную научно-практическую конференцию «Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда». Целью конференции стало определение существующих проблем перспектив внедрения непрерывной системы инклюзивного образования на современном этапе развития гражданского общества. К участию в конференции были приглашены специалисты, занимающиеся теоретическим изучением вопросов и практическим внедрением непрерывной системы инклюзивного образования в России и за рубежом, осуществляющие подготовку педагогических кадров (ученые, педагоги, психологи); представители общественных организаций, фондов, родители детей с особыми образовательными потребностями и другие заинтересованные лица, решающие проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогической поддержки людей с ООП. В результате этой кропотливой, многомесячной работы в конференции приняли участие 14 российских и четверо зарубежных доктора наук.

К обсуждению был предложен широкий спектр направлений, раскрывающих многогранность теории и практики инклюзивного образования.

Пленарное заседание конференции открылось докладом ректора СВФУ *Евгении Исаевны Михайловой* «Университет: интеллектуальная платформа инновационного развития Северо-Востока России». На пленарном заседании также с докладами выступили: к. п. н., директор СВ НИЦ РИО СВФУ П. Р. Егоров («Создание специальных условий обучения студентов с особыми образовательными потребностями в Северо-Восточном федеральном университете»); д. п. н., академик-секретарь РАО С. Н. Чистякова («Социальное партнёрство в педа-

гогической поддержке профессионального самоопределения учащейся молодежи»); доктор педагогики, главный редактор «Нового журнала адаптации и школьного образования» («La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation») *Эрве Бенуа* («Какие институциональные барьеры могут помешать оперативной реализации принципа доступности в образовании?»).

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова в лице ректора Е.И. Михайловой уделяет становлению инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) особое пристальное внимание с целью организации и проведения фундаментальных и прикладных научных исследований в области инклюзивного образования в системе дошкольного, общего, высшего профессионального образования. В 2010 г. решением Учёного совета СВФУ создана единственная в Российской Федерации, уникальнейшая по своему статусу и оснащению современным оборудованием по мировым стандартам, учебно-научная лаборатория адаптивных компьютерных технологий; в 2013 г. создан единственный за Уралом Северо-Восточный научно-инновационный центр развития инклюзивного образования, а в 2014 г. на расширенной коллегии Министерства образования Республики Саха (Якутия) была единогласно утверждена Концепция развития инклюзивного образования Республики Саха (Якутия), автором которой является директор СВ НИЦ РИО СВФУ, к. п. н. П.Р. Егоров;

В рамках конференции работало пять секций:

Секция 1. Особенности психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей раннего и дошкольного возраста в рамках внедрения непрерывной системы инклюзивного образования (руководитель секции д.п.н., заместитель директора по научной работе института образования малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РАО (г. Москва) С. А. Боргояков.

Секция 2. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение школьников с особыми образовательными потребностями в рамках внедрения непрерывной системы инклюзивного образования (руководитель секции – д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО, Академик-секретарь Отделения профессионального образования РАО (г. Москва) *С. Н. Чистякова*).

Секция 3. Методы и специальные условия организации обучения студентов с особыми образовательными потребностями в рамках внедрения непрерывной системы инклюзивного образования (руководитель секции – к.п.н., старший научный сотрудник головного учебно-исследовательского методического центра Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (г. Москва), *Э. И. Леонгард*).

Секция 4. Подготовка педагогических кадров для реализации инклюзивного образования в России и за рубежом (руководитель секции к.п.н., проректор по учебной работе Института специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга (г. Санкт-Петербург) *А. М. Витковская*).

Секция 5. Дистанционные технологии и адаптивные компьютерные технологии, необходимые для внедрения непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями (руководитель секции – к.э.н., директор Института открытого и дистанционного образования Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск) *А. А. Демин*).

В докладах участников конференции, посвящённых вопросам внедрения непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, отмечено следующее:

– инклюзивное образование является важнейшей общегосударственной задачей, определённой пунктом 27, второй статьи, первой главы нового Федерального закона об образовании №273 РФ и статьёй 24 международной конвенции ООН о правах инвалидов;

– развиваются позитивные инклюзивные процессы в общеобразовательных организациях, включая ДОО, общеобразовательные школы, учебные заведения среднего и высшего профессионального образования;

– в силу своих компенсаторных возможностей адаптивные компьютерные тех-

нологии могут и должны выступать в инклюзивном образовании в двух ролях: как эффективный инструмент обеспечения образовательного процесса учащихся с особыми образовательными потребностями и как важнейший предмет для освоения.

– имеются проблемы в создании инклюзивного образовательного пространства, связанные с недостаточной подготовленностью специалистов и общества в целом к реализации инклюзивной практики;

– необходима дальнейшая разработка нормативно-правовых актов, способствующих внедрению непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями;

– необходимо выработать единый терминологический глоссарий в области образования, а именно исключить в быту, в социуме и во всех общественных, учебных, научных и культурных сообществах использование термина «инвалид» на основании того, что в новом федеральном законе об образовании РФ в понятийном аппарате данный термин отсутствует. Необходимо ввести в оборот словосочетание – люди с особыми образовательными потребностями, так как мы занимаемся обучением и образованием данной категории граждан современного общества;

– важным является развитие соответствующей инфраструктуры для создания необходимых специальных условий обучения, воспитания, социализации детей с особыми образовательными потребностями.

В образовательных учреждениях г. Якутска, реализующих инклюзивное образование, состоялись мастер-классы *С. Б. Соловьевой*; директора Российского фонда «Прозрение», *Ю. А. Москвитина*, зав. учебно-научной лабораторией адаптивных компьютерных технологий СВ НИЦ РИО; *Л. И. Аммосовой*, доцента кафедры адаптивной физкультуры ИФКИС СВФУ.

Во время работы секций и круглого стола участники конференции высказали ряд предложений.

Правительству Республики Саха (Якутия): сформировать в ближайшее время Координационный совет по инклюзивному образованию при Президенте Республики Саха (Якутия);

Государственному Собранию (Ил Тумэн) республики Саха (Якутия):



всенародно обсудить и к концу 2015 года принять закон об инклюзивном образовании людей с особыми образовательными потребностями в Республике Саха (Якутия).

Министерству образования РС (Я):

– обеспечение общеобразовательных организаций новыми информационными, в том числе адаптивными компьютерными технологиями для организации комфортного обучения детей с особыми образовательными потребностями;

– предусмотреть возможность доплаты педагогическим работникам (воспитателям и учителям), работающим в группах, классах с детьми с особыми образовательными потребностями в количестве ниже, установленной нормы обучающихся;

– Министерству образования и науки Российской Федерации:

– разработка механизмов финансово-

го обеспечения инклюзивного процесса в общеобразовательных организациях (совершенствование системы стимулирования деятельности педагогов и узких специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной организации, внесение дополнений в положение об оплате труда и др.);

Северо-Восточному федеральному университету имени М.К. Аммосова:

– проведение фундаментальных и прикладных психологических, педагогических, социологических научных исследований по вопросам инклюзивного образования;

– развивать сотрудничество между образовательными организациями Российской Федерации и зарубежных стран, имеющих передовой опыт по внедрению непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями.

*Директор СВ НИЦ РИО  
к.п.н. П.П. Егоров*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА В ДЕЙСТВИИ

**Кусаинов А.К. Качество образования в мире и в Казахстане: монография. – Алматы, 2013. – 196 с.**

Глаза читателя более строгие судьи,  
чем уши слушателя  
*Вольтер*

Это небольшая по объему книга (менее 200 страниц) представляет собой не только сравнительный анализ образования в разных странах и высвечивает ярко проблемы, стоящие на повестке дня сегодняшнего образования в Казахстане, но и является кладезем фактологической и аналитической информации, причем именно в контексте педагогической компаративистики. Содержательно книга состоит из введения, двух глав, заключения. Кроме того чтение книги предваряется предисловием от К. Нармбаева, академика Национальной академии наук РК, двумя отзывами от Е. Ергожина, академика НАН РК и от А. Миразовой, директора гимназии №159 им. Ы. Алтынсарина и одной рецензией от Л. Мажитовой, академика Академии Педагогических Наук Казахстана.

В предисловии отмечено, что в монографии поставлен главный вопрос, известный всем педагогам на постсоветском пространстве: «Что делать?». Автор подробно описывает, что происходит в педагогической компаративистике на мировом образовательном пространстве, и близко к сердцу принимает пути решения этих проблем по повышению качества образования на казахстанской почве. К. Нармбаев, занимавший пост министра высшего образования и работающий сейчас на научном поприще, отмечает профессионализм автора монографии, прежде всего, как компаративиста.

Отзыв Е. Ергожина обозначает монографию Кусаинова как концептуальный труд. В отзыве отмечается острая необходимость такого труда для развития педагогики и образования в целом. Е. Ергожин отмечает, что читая эту книгу, можно глубоко познакомиться не только с образованием в Казахстане, но и в других странах, в профессиональной интерпретации человека, знающего педагогиче-

скую компаративистику не понаслышке.

В отзыве А. Миразовой говорится о путях качественного проведения реформ образования, в частности, она как директор гимназии поддерживает идею автора о введении должности коучера в практику школьного образования. А. Миразова считает эту книгу одним из необходимых и удачных шагов для обеспечения выхода казахстанского образования в мировое образовательное пространство. В рецензии Л. Мажитовой отмечено, что на основе методов сравнительной педагогики автор представил детальную картину образования в ведущих развитых странах, а, главное, показал пути и формы преодоления кризиса в этих странах. Рецензент выражает автору благодарность за столь актуальный и необходимый образованию Казахстана труд и отмечает его гражданскую позицию.

Во введении автор отмечает, что уровень образования – отправная точка экономического развития государства и общества. Поэтому повышение качества образования в соответствии с международными требованиями является задачей общенациональной значимости.

Первая глава посвящена международным исследованиям, которые смело можно отнести к сравнительным исследованиям по оценке качества образования вне зависимости от точного перевода дефиниций этих исследований. Среди этих исследований автор выделяет ПИРЛС, ТИМСС и ПИЗА. На основании результатов аттестации учащихся разных стран выстраивается мировой табель качества образования. А. К. Кусаиновым был составлен список стран «образовательного Олимпа» по каждому из этих трех исследований и по разным годам проведения. Автор указывает, что достижения образовательных систем этих стран определяются прежде всего наличием национальной стратегии развития образования.

Также в монографии уделено внимание аналитическим отчетам консалтинговой компании МакКинси, в которых отражен сравнительный анализ качества образования ведущих двадцати пяти стран. Любой профессионал-компаративист внимательно

изучает труды этой компании, и автор посвятил им целый параграф. Среди основных факторов, влияющих на качество образования лучших систем школьного образования, автор монографии, интерпретируя публикации МакКинси, выделяет три: 1) учителями должны становиться лучшие выпускники школ; 2) учителя должны получать профессиональную подготовку на протяжении учебы в вузе и в дальнейшей своей учительской карьере; 3) каждый ученик должен иметь свободный доступ к качественному образованию. В этом параграфе автор приводит много статистической и крайне интересной информации о том, как работают эти факторы в лучших странах. Если на педагогические факультеты поступают абитуриенты со слабыми компетенциями по школьной программе, то из них не выйдут классные учителя. А у слабых учителей не будет хороших учеников. Круг замкнулся! Таким образом, неправильное кадровое решение в самом начале педагогического образования может привести к сорока годам плохого учительства. Поэтому А. К. Кусаинов, внимательно анализируя публикации авторов из этого агентства, пишет, что повышение квалификации учителей через чтение лекций и участие в семинарах является недостаточным для дальнейшего повышения качества образования в том классе, где работает конкретный учитель. Прежде всего необходимы практические навыки и система наставничества в школе, жесткий отбор наставников и совместная корпоративная деятельность учителей в школе. «Нельзя усовершенствовать то, что не было предварительно измерено», – замечает автор и делает вывод о развитии систем оценки качества образования как внутри школы, так и на управленческих уровнях интегрированного характера.

В следующем параграфе автор рассматривает совершенствование лидирующих систем образования в мире и приводит общий список из шести мер совершенствования качества образования. Но особенно отличает эту книгу от других подобных публикаций то, что автор описывает эти меры воздействия в зависимости от стартовой позиции страны: от неудовлетворительного к удовлетворительному, от хорошего к отличному и т.д., уделяя большое внимание формированию службы коучеров (наставников). Подробно автор приводит этапы модернизации своего образования в Сингапуре и Южной

Корее, которые за 40 лет прошли путь от неудовлетворительного к отличному. А также приводится опыт Литвы и Польши.

В монографии подробно рассмотрены задачи, стоящие перед странами с высоким качеством образования. Среди элементов эффективных школьных систем автор приводит три кластера: 1) стандарты и отчетность (международные требования, прозрачность информации, равенство доступа); 2) человеческий капитал (лучшие абитуриенты, улучшение педагогических компетенций, сильное руководство на школьном уровне); 3) структура управления (эффективный аппарат, вовлечение общественности, ответственность). Кроме того, Кусаинов пишет о необходимости ежедневного использования ИКТ в образовательном процессе как об одном из факторов повышения качества образования.

Всю вторую главу автор посвятил системе образования Казахстана, рассматривая ее с позиций международных факторов, уже приведенных в первой главе. Так, детально рассматривается опыт участия казахстанских учащихся в международных исследованиях, причем автор говорит в этой главе с гражданской прямотой о низких результатах в ПИЗА и острой болью за качество грамотности казахстанской 15-летней молодежи, которой через десять предстоит определять конкурентоспособность страны на международном рынке труда.

Целый параграф отведен соответствию школьных стандартов Казахстана международным требованиям, автор призывает к реальному переходу от зуновского содержания обучения к деятельностному и личностно-ориентированному. Достижение соответствия возможно лишь при увеличении числа лет обучения до двенадцати, как в большинстве стран в мировом образовательном пространстве. Это государственная цель Казахстана, и автор с большой болью пишет о такой модернизации и о недостатках на этом сложном пути. Необходимо заново написать, а не усовершенствовать всю учебную и методическую литературу. Кроме того, автор анализирует разные модели школьных систем разных стран и говорит о том, что возможно модель 4+6+2, выбранная сейчас как основная, – «путь в никуда». Автор предлагает модель 5+5+2. Здесь мне хочется заметить, что во многих развитых странах старшая ступень средней школы состоит из трех лет, кроме Голландии. Поэтому и модель 5+5+2 также требует изменений, по моему мнению. Рассмо-

трение моделей содержит возрастной аспект в соответствии с психологией развития ребенка.

Также автор приводит сравнительный анализ учебных планов Казахстана и Японии по предметности и числу часов. Хочется отметить и важную ремарку автора по поводу предмета «Информатика», которого нет в Японии, но все дети владеют компьютерной грамотностью на высоком уровне. Внедрение ИКТ в практику обучения всеми учителями всех предметов приведет к ненужности отдельного предмета.

В отдельный параграф выделен анализ профессиональной компетентности учителей, при этом он показывает низкий уровень баллов по ЕНТ (единое национальное тестирование) тех выпускников, которые поступают на педагогические специальности. Автор настаивает на реализации новой парадигмы подготовки учительских кадров, в которой должны принимать участие специалисты не только западных университетов (Кембридж), но также – из Южной Кореи и Японии.

Мне как специалисту в педагогических измерениях приятно было отметить наличие в монографии целого параграфа, посвященного оценке качества образования, в которой автор с присущей ему прямоотой и критичностью мышления отмечает слабое развитие этой области педагогики в Казахстане. Автор приводит сопоставление разных подходов к форме тестовых материалов, в том числе сравнивая ЕНТ и ЕГЭ в России. Автор с болью говорит, что в Казахстане до сих пор нет ни одной научной лаборатории по проблемам тестирования и в целом по педагогическим измерениям.

Рассматривая проблемы духовно-нравственного воспитания, автор приводит описание своего личного наблюдения за воспитанием в Цукубской начальной школе г. Токио в течение полного дня. Потрясающий материал, его необходимо прочитать любому педагогу, воспитателю, компаративисту. Кроме того, приводится описание воспитательной деятельности в таких странах, как Южная Корея, Сингапур, Финляндия. Автор также затрагивает проблему раннего воспитания ребенка до трех лет по материалам книги японского автора Масару Ибуки

«После трех уже поздно», изданной, кстати, в Москве в 2012 г.

Отдельный параграф посвящен результатам научных исследований: финансовое и проектное обеспечение НИР, количество и тематика кандидатских и докторских исследований по разным специальностям. Начиная с 2011 г. в Казахстане введена одна ступень послевузовского формального образования – PhD. Безусловно, этот параграф следует внимательно читать будущим соискателям этой степени.

В последнем параграфе автор останавливается на проблемах управления, приводя в качестве примера модель управления образованием в Германии.

Автор прекрасно говорит на русском языке и представляет свою книгу в том числе и хорошей презентацией. Но, чтобы не попадать под обаяние красивых слов, следует прочитать книгу А. К. Кусаинова, чтобы сделать правильное заключение.

О чем бы автор ни говорил, он всегда остается компаративистом, профессионалом с большой буквы. Обладая большим опытом управленческой и научной деятельности, знанием иностранных языков, постоянно изучая педагогический опыт разных стран в разных странах, являясь членом международных ассоциаций по сравнительной педагогике, А. К. Кусаинов представил достойный и интересный труд не только для ученых и практиков Казахстана, но и для российской научной педагогической общности. Безусловно, факты, приведенные в монографии, являются достоверными и взяты из признанных в мировом образовательном пространстве источников. Данная книга может служить образцом проведения компаративистского исследования для других ученых и практиков.

Данная книга демонстрирует редкий в гуманитарной профессии талант организованной мысли, направленной на решение реальных проблем с глубоким пониманием предмета сравнительной педагогики. По своей востребованности в Казахстане и других русскоязычных странах эта книга способна пополнить малочисленную коллекцию работ по педагогической компаративистике.

*Кандидат педагогических наук, зав. лабораторией педагогических измерений Института теории и истории педагогики РАО к.п.н.  
Найденова Н.Н.  
(г. Москва)*

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

**Особливості формування світоглядної позиції особистості в умовах дитячого об'єднання : монографія / О.В. Безпалько, О.В. Касьянова [та ін.] ; наук. ред. Т.К. Окушко. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД». – 260 с.**

В 2013 г. Институтом проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (НАПН Украины) была издана коллективная монография «Особенности формирования мировоззренческой позиции личности в условиях детского объединения» (на украинском языке). Палитра существующих сегодня в Украине на национальном, региональном и местном уровнях детских организаций и объединений достаточно разнообразна по численности, направленности, организационному устройству, истории, ресурсному потенциалу, масштабам и результатам деятельности. Но при всех различиях общим является то, что детские объединения наряду с семьей и учебными заведениями становятся институтами социализации для многих тысяч юных. Участие в них оказывает влияние на формирование картины мира подростков, определение своего места в нем и построения жизненной стратегии. Очень непростая современная ситуация развития украинского общества со всей очевидностью показывает глубину и сложность проблемы формирования мировоззренческих позиций у представителей новых поколений. И в этой связи избранный авторами ракурс исследования детских объединений представляется новым, важным и своевременным.

Есть смысл особо отметить, что одной из особенностей данного издания является то, что в авторский коллектив вошли не только украинские исследователи, занимающиеся проблемами защиты прав детей, детского и молодежного движения, морально-этического воспитания, но и преподаватели Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова: доктор исторических наук, профессор В. А. Кудинов и кандидат педагогических наук, доцент О. В. Коршунова. Они подготовили для монографии

обстоятельный анализ развития детского движения в Российской Федерации, обратив внимание на «проблемные зоны», предложив свои ответы на дискуссионные вопросы. В данной публикации использованы методологические подходы и теоретические разработки, авторами которых являются российские исследователи проблемы детского движения (Л. В. Алиева, Е. И. Возжаева, А. Г. Кирпичник, Р. А. Литвак, Т. А. Ромм, Т. В. Трухачева, О. И. Соколов, М. И. Рожков и др.), психологии подростка (Ю. П. Азаров, Л. М. Архангельский, Л. И. Божович, Л. В. Выготский, Т. Е. Конникова, И. Ю. Кулагина, Е. А. Крохина, А. Н. Леонтьев, Т. Н. Мальковская, В. С. Мухина, А. В. Мудрик, А. А. Реан, А. В. Сапронов, Т. А. Турбина др.). Таким образом, монография является подтверждением результативности и перспективности международного научно-гуманитарного сотрудничества.

Инициатором издания, его редактором и одним из основных авторов является заведующая лабораторией детских объединений Института проблем воспитания, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Т. К. Окушко. В своем вступительном слове она отметила, что монография, обобщает результаты работы сотрудников возглавляемого ею научного подразделения над темой «Детское объединение как фактор формирования мировоззренческой позиции личности», выполняемой в 2010-2012 гг.

Монография состоит из 4-х разделов, первый из которых назван «Детские объединения как субъект социального воспитания». Представленный в ней материал раскрывает историко-педагогический аспект развития детского движения в Украине и за рубежом, начиная с начала прошлого века, когда появились первые организации скаутов. Обращаясь к истории Всесоюзной пионерской организации, Т. К. Окушко формулирует вывод о том, что самая массовая детская организация, с одной стороны, обеспечивала привлечение миллионов детей к участию в общественно-полезных делах, способствовала приобретению ими опыта организаторской деятельности, с другой – не могла



обеспечить свободу выбора и реализацию потребностей отдельной личности. Большое количество обязательных, часто формальных, мероприятий ограничивало развитие детской инициативности (с. 19).

Несомненный интерес вызывает собранный в монографии статистический материал, дающий представление о современном состоянии детского движения не только в Украине и в России, но и в ряде стран мира (Болгария, Беларусь, Казахстан, Словакия, Литва). Что касается Украины, то по состоянию на 2012 г. в стране были зарегистрированы 1832 детские общественные организации, среди которых 4 международных, 23 всеукраинских, 1471 организаций областного и местного уровней (с. 21).

В Разделе 2 рассматриваются теоретические и практические аспекты процесса формирования мировоззренческой позиции подростков, проводится сравнительный анализ характеристик различных картин мира: глобальной, будничной, мифологической, религиозной, художественной, научной, философской, этничной, субкультурной, индивидуальной (С. 134 – 138); определяется взаимосвязь понятий «картина мира» и «образ мира», «мировоззрение» и «мировоззренческая позиция». Одно из основных базовых понятий исследования – мировоззренческая позиция – определяется научным коллективом как интегративная характеристика, которую приобретает личность в результате целого ряда целенаправленных социально-педагогических влияний, использования соответствующих методов и форм организации воспитательного процесса и благодаря собственной активной позиции подростка в процессе разнообразной деятельности и общения (С. 163). Акцентируется внимание на особенностях формирования мировоззренческой позиции подростков в современных условиях, аргументируется точка зрения относительно сензитивности подросткового возраста для формирования мировоззренческой позиции (С. 154–160).

В подразделе 2.3 описываются результаты эксперимента, который был проведен в 10-ти различных по численности, направленности детских организаций из разных регионов Украины. В анкетировании принял участие 491 подросток (212 мальчиков и 279 девочек). По итогам анкетирования об-

наружилось, что 67,4 % мальчиков и 74,1% девочек-респондентов посчитали преимущественным субъектом влияния на формирование своей мировоззренческой позиции семью; 53,3 % мальчиков и 62,3% девочек – школу; 32,07 % мальчиков и 36,6% девочек – детское объединение, к которому они причастны (С. 162). Таким образом, практически каждый третий из числа опрошенных подростков вне зависимости от пола признал, что влияние детского объединения на формирование своей картины мира стало решающим.

В ходе экспериментальной работы детским организациям было предложено использовать разработанную специалистами лаборатории вариативно-модульную программу «Подросток и мир: мировоззренческая позиция», содержащую модули «Я» в мире», «Подросток и образ «Я», «Подросток и другие люди», «Подросток и природа». Заслуживает позитивной оценки тот факт, что подробное описание программы с конкретными рекомендациями по ее осуществлению, осмысление первого опыта внедрения составили содержание методического сборника «Как сформировать мировоззренческую позицию в детском объединении», который по сути является продолжением и дополнением коллективной монографии «Особенности формирования мировоззренческой позиции личности в условиях детского объединения».

Раздел 3 монографии – о содержательном-технологическом обеспечении процесса формирования мировоззренческой позиции личности. В нем, в частности, представлен практический опыт деятельности как украинских, так и зарубежных детских объединений, включая детские организации и объединения Российской Федерации. При этом, основными факторами, на которые обращают внимание авторы, являются процесс формирования чувства личностного достоинства и экологического мировоззрения подростков в условиях детского объединения (С. 176–206).

В заключительном разделе (Раздел 4) речь идет об использовании потенциала детских объединений в формировании мировоззренческой позиции подростков. В частности, получают освещение проблемы вовлечения детей в процесс принятия решений, процедуры мони-

торинга и оценки воспитательного процесса в детском объединении (С. 217–250).

Один из основных выводов исследования состоит в том, что процесс формирования мировоззренческой позиции может быть успешным при определенных условиях, а именно: наличии позитивных субъект-субъектных отношения взрослых и детей в развивающей среде, активном вовлечении детей в процесс принятия решений; осуществлении педагогического и наставнического сопровождения детей со стороны взрослых; внедрении тематической программы, направленной на формирование мировоззренческой позиции подростков; использовании других активных и интерактивных методов в деятельности детского объединения (беседа, ролевая игра, тренинг, круглый стол и др.).

Вполне закономерно и понятно, что сложная и актуальная тема, которую заявили авторы монографии, требует дальнейших работ, уточнений. Структура монографии могла бы быть логичнее, включая предложенную нумерацию и названия подразделов. Множественность критериев и показателей

затрудняют восприятие материалов для потенциальных читателей. Более тщательной и продуманной должна была быть экспериментальная база, включившая в себя, например, международные и национальные детские организации. Исследователям стоило бы уделить внимание тем формам работы, которые основаны или предусматривают использование современных средств коммуникации. Некоторые подразделы носят описательный характер и включают только элементы сравнительного анализа.

Но, как говорится, «Дорогу осилит идущий!» Хочется искренне пожелать авторскому коллективу не утратить энтузиазма и вдохновения для того, чтобы продолжить прокладывать путь в непознанное, такое важное и нужное не только для педагогической теории и практики, но для настоящего и будущего наших стран.

Издание может быть интересно всем, кто принимает непосредственное участие в детском движении, а также представителям органов государственной власти, бизнеса, руководителям образовательных учреждений, родителям, студентам педагогических специальностей.

*Доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник  
Института педагогического образования и образования взрослых  
Национальной Академии педагогических наук Украины  
Лактионова Г. М.  
(г. Киев)*

# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. Редакция не принимает к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, до 20 000. печ. знаков с пробелами. Шрифт Times New Roman, кегль

14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи и в библиографическом списке приводятся на языке оригинала.

2.3. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и включать основную суть исследования, методы исследования, основные выводы. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Аннотация на английском языке составляет примерно 600 знаков.

2.4. Ключевые слова – 5–10 слов, по которыми статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

*Пример 1 (оформление статьи).*

2.5. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, в том числе, опубликованные в течение последних пяти лет; как минимум, пять из них должны быть опубликованы в научных изданиях индексированных в базах данных (РИНЦ, SKOPUS и др.). Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании – страницы.

*Пример 2 (библиографический список).*

2.6. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.7. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

*Пример 3 (заявка).*

*Пример 4 (акт экспертизы о возможности опубликования) (На сайте журнала <http://sp-journal.ru>).*

### **3. ПОРЯДОК РАБОТЫ С РУКОПИСЬЮ В РЕДАКЦИИ**

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ведущий редактор направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

*Пример 5 (научная рецензия)*

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

### Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

*Морозова Ольга Васильевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, ... @mail.ru, Новокузнецк*

## **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, лично ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

*Morozova Olga Vasilievna*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

## **INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

*Abstract.* The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

*Keywords:* integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



## Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствие с ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16 – 17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### *Ссылки на текстовые источники*

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.\*10
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМА-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А.Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школова М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

### *Ссылки на электронные ресурсы*

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.2013).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2013).
3. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5\\_3\\_1.htm](http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm) (дата обращения: 15.12.2013).
4. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2013).
5. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.2013).
6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.2013).
7. *Парпалак Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2013).
8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2013).

### Пример 3. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_  
 Имя \_\_\_\_\_  
 Отчество \_\_\_\_\_  
 Город \_\_\_\_\_  
 Организация \_\_\_\_\_  
 Должность \_\_\_\_\_  
 Ученая степень \_\_\_\_\_  
 Ученое звание \_\_\_\_\_  
 Тема статьи \_\_\_\_\_  
 Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_  
 Телефон для связи \_\_\_\_\_  
 E-mail \_\_\_\_\_

### Пример 5. Оформление научной рецензии

#### НАУЧНАЯ РЕЦЕНЗИЯ члена редакционной коллегии журнала на статью

Ф.И.О. автора статьи:

Название статьи:

Объем статьи: стр.

1. Соответствие названия статьи её содержанию:

- полностью соответствует
- в целом соответствует
- не соответствует

2. Вариант названия статьи \_\_\_\_\_
3. Соответствие аннотации содержанию статьи
4. Актуальность данной темы:
- актуальна
  - не актуальна
5. Новизна данной темы (данного исследования):
- тема является новой в данном направлении исследований
  - тема не является новой в данном направлении исследований
6. Теоретическая/методическая направленность данной работы:
- теоретическое исследование
  - методическая разработка (программа)
  - преобладание теоретической части
  - преобладание практической части
7. Теоретическая/практическая значимость данной работы:
- имеет большое теоретическое/методическое значение
  - имеет определенное теоретическое/методическое значение
  - не имеет большого (какого-либо) теоретического/методического значения
8. Терминологическая база работы:
- термины используются правильно
  - термины используются неправильно
  - термины используются уместно
  - термины используются неуместно
9. Ссылки на другие источники и цитаты:
- приведены верно
  - отсутствуют
  - ошибочны \_\_\_\_\_
10. Использование библиографических источников, опубликованных в течении последних пяти лет в научных изданиях индексированных в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).
- 
9. Рекомендации рецензента:
- опубликовать в журнале
  - доработать (что именно) \_\_\_\_\_  
(обоснование)
  - публиковать нецелесообразно \_\_\_\_\_
- Ф.И.О. рецензента \_\_\_\_\_
- Занимаемая должность \_\_\_\_\_
- Дата рецензирования \_\_\_\_\_

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**4/2014**

**Главный редактор:** Т. А. Ромм  
**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова  
**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28  
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.  
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>  
E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать RISO  
Усл.-печ. л. 19,6. Уч.-изд. л. 19,6.  
Подписан в печать: 04.08.2014 г. Тираж 600 экз. Заказ № 38.

Отпечатано:  
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28