

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ  
АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

# **ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ**

**Научный журнал**

**№ 3(37) 2013 г.**

**К а з а н ь  
Центр инновационных технологий  
2 0 1 3**

## ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3(37) 2013 г.

Журнал зарегистрирован  
в Министерстве культуры и массовых  
коммуникаций Российской Федерации.  
Свидетельство о регистрации  
средства массовой информации  
ПИ № ФС 77-25270 от 11.08.06 г.

Подписной индекс № 36625  
Информация размещена в каталоге  
«Газеты. Журналы»  
ОАО Агентство «Роспечать»

### УЧРЕДИТЕЛИ

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)  
федеральный университет»

ООО «Центр инновационных технологий»

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.

Отв. секретарь **Э.Г. Галимова**.  
Адрес редакции:  
г.Казань, ул. Портовая, 25а.  
Тел. (843) 231-05-46, 8-965-602-82-77.  
E-mail: samorazvitie@mail.ru

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 10.06.2013.  
Формат 70х100<sup>1/16</sup>. Усл. печ. л. 13,25.  
Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Тираж 1000 экз. Заказ 05-13/10-2.  
Цена свободная

### Издательство

«Центр инновационных технологий»  
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.  
Тел.: (843) 231-08-71, 231-05-61.  
Факс (843) 231-05-46.  
www.logos-press.ru

Отпечатано в типографии «Логос».  
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**В.И. Андреев** – доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, заслуженный деятель науки РФ (*главный редактор*).

**Ю.В. Андреева** – доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики Казанского (Приволжского) федерального университета.

**Л.М. Попов** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

**А.О. Прохоров** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В.П. Бездухов** – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, профессор, заведующий кафедрой педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

**В.Г. Иванов** – доктор педагогических наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук РФ, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», первый проректор Казанского государственного технологического университета.

**П.П. Терехов** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств».

**П.Н. Осипов** – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

**Ф.Л. Ратнер** – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

**Р.А. Валеева** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

**Ю.А. Сауров** – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры физики и методики обучения физики Вятского государственного гуманитарного университета.

**В.П. Зелеева** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

# ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 37

## СИСТЕМАТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАКОНОВ, ИНТЕГРАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ГАРАНТИРОВАННОЕ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

**В.И. Андреев**

### **Аннотация**

В статье предпринята попытка систематики и формулирования наиболее важных педагогических и дидактических законов с указанием авторов, которые сформулированы на основе концепций или концептуально значимых идей.

**Ключевые слова:** педагогический и дидактический закон, закономерность, принцип, концепция, педагогические факторы и условия.

### **Abstract**

The article aims to systematize and set forth the most important laws of pedagogy and didactics, making note of their authors and concepts or conceptual ideas these laws are founded upon.

**Index terms:** law of pedagogy and didactics, consistent pattern, principle, concept, pedagogical factors and conditions.

**Г**лавная задача, которая ставится в этой статье, – это определить, сформулировать и систематизировать основные педагогические и дидактические законы, практическое применение которых интегративно позволило бы достичь гарантированного качества образования.

Понимание роли и значения законов как для развития современной теории образования, так и для совершенствования педагогической практики трудно переоценить.

В этой связи уместным будет привести слова древнегреческого философа Квинтилиана, который в трактате «Об образовании оратора» писал: «Ни в чем нельзя достигнуть совершенства, не изучив закономерных основ дела».

Среди отечественных педагогов и дидактов также имеется глубокое понимание исключительной важности выявления законов и закономерностей.

В этой связи чрезвычайно уместным будет высказывание М.Н. Скаткина: «Если нам удалось открыть сущность явления, его внутреннюю структуру, его закономерности, необходимые связи с другими явлениями, то мы получим возможность предсказать, а главное сознательно управлять процессом, намечать такую систему педагогической работы, которая гарантирует успешность получения желаемого результата, достижения намеченной цели».

Поэтому далее постараемся, как говорится, не растекаться мыслью по древу, а по возможности сразу перейти к формулировке соответствующих законов. Для уважаемого читателя хотелось бы сразу оговориться, что формулировке большинства из нижеперечисленных законов предшествовала значительная предварительная аналитическая и теоретическая работа автора по весьма обширной педагогической и дидактической литературе,

учебникам и учебным пособиям, результатам новейших исследований, где прямо или косвенно были выявлены, а иногда и уже сформулированы, те или иные педагогические или дидактические законы и закономерности.

Не перегружая содержание статьи многочисленными цитатами и ссылками на анализ различных теорий и образовательных технологий, постараемся сразу перейти к формулировкам соответствующих законов. Вместе с тем при формулировке конкретно взятого закона всякий раз будем перечислять фамилии авторов, в чьих исследованиях актуализируется внимание или непосредственно обосновывается тот или иной закон. Содержательная развернутая формулировка многих из нижеперечисленных законов предложена автором впервые.

1. Закон эффективности обучения в зоне ближайшего развития учащегося. (Этот закон обоснован в работах Л.С. Выготского).

Если обучение осуществляется в зоне ближайшего развития учащегося, то это создает благоприятные педагогические условия для развития соответствующих качеств учащегося, детерминированных, с одной стороны, учебной задачей, учебным заданием, а с другой – психолого-педагогической поддержкой со стороны педагога.

При этом под зоной ближайшего развития учащегося имеется в виду та область его психической деятельности, которая еще недостаточно сформирована и недостаточна для самостоятельного преодоления трудности и сложности решаемой задачи, но при определенных усилиях и напряжении сил и способностей обучаемого, а также при небольшой помощи педагога в ситуациях особых затруднений обучаемого достигается соответствующий развивающий эффект.

2. Закон эффективности педагогического стимулирования познавательной активности и самостоятельности учащихся в процессе их обучения, воспитания и разви-

тия. (Этот закон получил свое всестороннее обоснование в работах Л.П. Аристовой, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Н.А. Половниковой и многих других педагогов).

Если педагогом осуществляется систематическое стимулирование познавательной активности и самостоятельности учащихся, то это повышает эффективность их обучения и воспитания и развития.

3. Закон эффективности проблемного обучения, проблемного подхода в обучении. (Этот закон вытекает из результатов исследований В. Оконь, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, А.М. Матюшкина, Т.В. Кудрявцева, Д.В. Вилькеева и многих других).

Если в процессе обучения педагог целенаправленно и систематически создает проблемные ситуации, ставит перед учащимися проблемные вопросы, творческие, исследовательские задачи и задания и организует деятельность учащихся по их решению, то это повышает эффективность развития их творческих, исследовательских способностей, а также знаний, умений, компетенций и других качеств учащихся.

4. Закон эффективности эвристического обучения, эвристического подхода в обучении. (Этот закон вытекает из результатов исследования Д. Пойя, Ю.К. Кулюткина, В.И. Андреева, А.В. Хуторского и др.).

Если в процессе обучения учащихся при организации решения творческих задач и заданий педагог целенаправленно и систематически применяет эвристику, эвристические методы и приемы генерирования новых идей, развития интуиции и творческого воображения, то это повышает эффективность развития творческих способностей, знаний, умений, компетенций и других качеств учащихся.

5. Закон эффективности задачно-компетентного подхода в образовательной деятельности. (Этот закон может быть сформулирован по результатам исследований И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, А.В. Хуторского и многих других).

В образовательной деятельности эффективность развития соответствующих компетенций тем выше, чем более целенаправленно и систематически обучающиеся вовлекаются в решение задач и заданий и осуществляются критериальная оценка и самооценка соответствующих компетенций.

6. Закон эффективности контекстного подхода в профессиональном образовании. (Этот закон может быть сформулирован по результатам исследований А.А. Вербицкого и его учеников).

Чем более целенаправленно и систематически в профессиональном образовании проектируется и организуется деятельность, цели, содержание, формы и методы которой близки или находятся в контексте будущей профессии, тем выше эффективность профессионального образования.

7. Закон эффективности обратной связи в обучении, воспитании и развитии учащихся. (Этот закон сформулирован по результатам многочисленных исследований самых разных авторов программно-компьютерного обучения: А.П. Ершова, Б.С. Гершунского, В.С. Леднева, И.О. Логвинова, В.М. Монахова, В.Г. Разумовского и др.).

Чем большей эффективности педагог достигает в объективности и оперативности в оценке результатов обучения, воспитания и развития учащихся, и эти результаты содержательно анализируются и доводятся до сведения самих учащихся, тем большей эффективности достигается в их обучении, воспитании и развитии.

Одна из форм проявления этого закона – закон эффективности системного мониторинга качества образовательной деятельности. (Это вытекает из результатов исследований В.И. Андреева, С.Е. Шишова, В.А. Кальней и др.).

Чем более системно и пролонгировано осуществляется мониторинг образовательной деятельности, и при этом результаты мониторинга используются в коррекции функционирования и развития базовых элементов системы образовательной де-

ятельности, то это способствует повышению эффективности обучения, воспитания и развития учащихся.

8. Закон эффективности индивидуализации и дифференциации в обучении, воспитании и развитии учащихся. (Этот закон вытекает из результатов исследований психологов Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, Л.П. Занкова, а также педагогов Б.С. Рабунского, А.А. Кирсанова и др.).

Чем более глубоко, всесторонне и системно изучаются индивидуальные особенности учащихся и учитываются в процессе организации индивидуальной и дифференцированной учебной и других видов деятельности, тем большей эффективности достигается в обучении, воспитании и развитии учащихся.

9. Закон эффективности проблемно-модульного обучения. (Этот закон вытекает из результатов исследований П.А. Юцявичене, М.А. Чошанова и др.).

В процессе проектирования и организации проблемно-модульного обучения удается достичь устойчиво высокого уровня эффективности, если:

а) цели, задачи, содержание отдельных учебных модулей предварительно отобраны и структурированы на основе критериев оптимальности, сложности, трудности и проблемности учебных задач и заданий;

б) только после успешного выполнения задач, заданий и усвоения учебного материала предыдущего модуля учащийся допускается к выполнению последующего модуля;

в) систематически осуществляется оценка и самооценка учебных достижений учащихся;

г) в процессе проблемно-модульного обучения широко используются приемы визуализации, уплотнения информации;

д) достигается устойчиво высокая эффективность проблемно-модульного обучения, в том числе при воспроизведении данной технологии обучения.

10. Закон эффективности оптимального сочетания индивидуального, группово-

го и фронтального обучения. (Этот закон вытекает из результатов исследований Б.П. Есипова, М.А. Данилова, Ю.К. Бабанского и др.).

Если в процессе обучения достигается эффективное сочетание индивидуального, группового и фронтального форм организации обучения, то это повышает их эффективность.

11. Закон эффективности сотрудничества и сотворчества педагогов и учащихся в образовательной деятельности. (Этот закон вытекает из результатов практической деятельности педагогов-новаторов 70–80-х годов XX в. С.Н. Лысенковой, И.П. Волкова, В.Ф. Шаталова и др.).

Если в определенных ситуациях образовательной деятельности достигается эффективное сотрудничество и сотворчество педагогов и учащихся, то это повышает эффективность образовательной деятельности.

12. Закон эффективности учебно-исследовательской, проектно-творческой деятельности в обучении, воспитании и развитии учащихся. (Этот закон вытекает из результатов исследований Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрика, К.П. Ягодовского, А.П. Пинкевича, В.Г. Разумовского, а также собственных исследований автора).

Учебно-исследовательская и проектно-творческая деятельность обучающихся в том случае способствует повышению эффективности обучения, воспитания и развития учащихся, если эти виды деятельности:

а) вписаны в цели, логику и содержание образовательной деятельности;

б) сложны, а трудность учебно-исследовательских задач и заданий таковы, что их выполнение либо осуществляется самостоятельно, либо с небольшой помощью педагога;

в) оценка и самооценка результативности систематически осуществляются.

13. Закон эффективности информатизации и технологизации обучения. (Этот закон сформулирован по результатам ис-

следований А.П. Ершова, Б.С. Гершунского, В.С. Леднева, В.М. Монахова и др.).

Информатизация и технологизация в том случае существенно повышает эффективность обучения и воспитания учащихся, если она осуществляется на основе научно обоснованной педагогической (дидактической) целесообразности и учета допустимых границ применения в сочетании с другими формами и видами обучения.

14. Закон эффективности соревновательности и конкуренции учащихся в процессе их обучения, воспитания и развития. (Эффективность соревновательности учащихся была известна давно. Однако исследования автора, отраженные в книге «Конкурентология: учебный курс для саморазвития конкурентоспособности», позволили расширить и уточнить формулировку этого закона).

Если в процессе обучения, воспитания и развития учащихся педагог периодически организует и создает ситуации соревновательности и конкуренции, то это способствует повышению эффективности обучения, воспитания, развития и саморазвития учащихся.

Одним из частных случаев проявления этого закона является закономерность, которая может быть названа «самоконкуренцией». Суть ее проявляется в следующем.

Если учащийся или студент самостоятельно и периодически поднимает уровень («планку») требований к качеству процесса и результату своего труда в различных видах образовательной деятельности, то это способствует его творческому саморазвитию и повышает его конкурентоспособность.

15. Закон эффективности психолого-педагогической поддержки и стимулирования мотивации и самомотивации учащихся в процессе их обучения, воспитания и развития. (Этот закон сформулирован на основе исследований Г.И. Щукиной, О.С. Гребенюк, Л.М. Фридман и др.).

Если педагог в различных ситуациях затруднения учащихся, снижения их ин-

интереса, мотивации использует приемы и методы психолого-педагогической поддержки и стимулирования мотивации и самомотивации, то это повышает эффективность обучения, воспитания и развития учащихся.

16. Закон эффективности оптимизации эвристичности и технологичности в образовательной деятельности. (Этот закон сформулирован на основе исследований автора).

Если в образовательной деятельности оптимизировать эвристичность (применение творческих, исследовательских задач и заданий, применение эвристических методов мозгового штурма, инверсии, эмпатии, эвристических вопросов, эвристических предписаний), с одной стороны, и технологичность (применение информационных технологий, алгоритмических предписаний, тестовых задач и заданий) – с другой, то это повышает эффективность образовательной деятельности.

17. Закон эффективности целенаправленного формирования универсальных (общеучебных) умений учащихся в обучении. (Этот закон вытекает из результатов исследований А.В. Усовой и ее многочисленных учеников).

Если в образовательной деятельности осуществляется целенаправленное формирование универсальных (общеучебных) умений учащихся, то это повышает эффективность обучения и развития учащихся.

18. Закон эффективности межпредметных связей в обучении, воспитании и развитии учащихся. (Этот закон вытекает из результатов многолетних исследований В.Н. Фёдоровой, А.В. Усовой, А.А. Пинского и др.).

Если в процессе обучения, воспитания и развития учащихся на основе предварительного научного обоснования удастся усилить и реализовать межпредметные связи в изучении понятий, теорий, законов, методов научного познания и т.д., то это повышает эффективность обучения, воспитания и развития учащихся.

19. Закон эффективности оптимизации теории и практики в обучении, воспитании и развитии учащихся.

Этот закон хотя и представлен в том или ином варианте практически во всех учебниках педагогики, но он либо четко не сформулирован, либо его недооценивают. Суть этого закона в следующем. *Если в образовательной деятельности оптимизируется соотношение теории и практики, то это повышает эффективность обучения, воспитания и развития учащихся.*

Результаты исследования автора, отраженные в наших предыдущих публикациях, позволяют нам утверждать, что этот закон (закон оптимизации) может быть рассмотрен значительно шире и охватывать самые различные бинарные процессы образовательной деятельности:

- Оптимизацию традиционного и инновационного в образовательной деятельности.
- Оптимизацию фундаментального и прикладного знания в образовательной деятельности.
- Оптимизацию традиционного и компьютерного (электронного) обучения.
- Оптимизацию эвристического (проблемного) и технологического подходов в образовательной деятельности.
- Оптимизацию педагогического управления и самоуправления обучающихся в образовательной деятельности.

То есть образовательная деятельность – это мир многомерных бинарностей, и в этом мире важно учитывать закон, который мы называем законом оптимизации многомерных бинарностей, который может быть сформулирован следующим образом.

Эффективность образовательной деятельности удастся существенно повысить, если систематически оптимизировать соотношение многомерных бинарностей: преподавание и учение, воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие, управление и самоуправление, теорию и практику, фундаментальное и прикладное знание, эвристический (проблемный) и

технологический подход, традиционное и инновационное и т.д.

20. Закон эффективности личностно ориентированного подхода в обучении, воспитании и развитии учащихся. (Этот закон сформулирован на основе анализа исследований И.С. Якиманской, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова и др.).

Если в процессе образовательной деятельности педагогу удастся глубоко изучить индивидуальные, личностные особенности и способности учащихся (уровень их мотивации и интереса, развития интеллектуальных способностей, способностей к самоорганизации, особенности эмоционально-волевых качеств, актуальный и потенциальный уровень развития творческих способностей и т.д.) и с учетом этого проектировать и организовать образовательную деятельность, а также спроектировать и реализовать индивидуальную траекторию обучения, воспитания и развития, то это существенно повышает эффективность образования.

21. Закон эффективности активизации и интенсификации творческого саморазвития и других самопроцессов и способностей учащихся (студентов) в условиях субъектно-ориентированного подхода в образовании. (Этот закон сформулирован автором на основе своих многолетних исследований, а также исследований моих аспирантов и докторантов).

Если в условиях субъектно-ориентированного подхода в образовании педагогу удастся глубоко познать и на этой основе активизировать и интенсифицировать творческое саморазвитие и другие самопроцессы и способности (самоактуализацию, самопознание, самоуправление, самовоспитание, самообразование, самореализацию и т.д.) учащихся (студентов), то это существенно повышает эффективность их обучения, воспитания и творческого саморазвития.

22. Закон эффективности применения авторских методик и технологий обучения, воспитания и развития учащихся. (Этот за-

кон сформулирован на основе анализа и обобщения многочисленных авторских методик и технологий обучения, воспитания и развития учащихся).

Педагогу удается существенно повысить эффективность обучения, воспитания и развития учащихся, если он способен самостоятельно спроектировать и практически реализовать собственную авторскую методику или технологию обучения, воспитания и развития учащихся.

23. Закон эффективности козволуции педагога и учащихся (студентов) в образовательной деятельности. (Этот закон сформулирован автором на основе анализа многочисленных теоретических и эмпирических исследований, а также анализа эффективности деятельности педагогов разного уровня образования и квалификации).

Если педагог в процессе своей профессиональной деятельности систематически занимается повышением своей квалификации, самообразованием и творческим саморазвитием личностных и профессиональных качеств, то это способствует повышению эффективности его деятельности, направленной на развитие учащихся (студентов) в образовательной деятельности.

24. Закон эффективности воспитания в коллективе и через коллектив. (Это общеизвестный педагогический закон теоретически обоснованный и экспериментально проверенный А.С. Макаренко. Он также известен как закон эффективности для воспитания коллективных творческих дел И.П. Иванова).

Суть этого закона можно сформулировать следующим образом.

Эффективность воспитания личности существенно повышается в условиях коллектива, в процессе значимых для учащихся личных и коллективных творческих дел.

25. Образование в том случае достигает гарантированности качества, если оно целенаправленно и систематически способствует эффективному переходу образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, а развитие переходит в



творческое саморазвитие личности. (Этот закон впервые сформулирован и обоснован автором в 1996 г. в книге «Педагогика творческого саморазвития». Изд-во Казан. ун-та. 552 с.).

26. Закон эффективности развития обучаемого в условиях разнообразия видов и форм его деятельности. (Этот закон сформулирован А.И. Субетто).

Суть этого закона заключается в следующем.

В условиях разнообразия видов и форм деятельности обучаемого повышение эффективности его развития достигается в том случае, если это приводит к повышению мотивации его деятельности и расширяет возможности активного переноса его знаний, умений и навыков в новые ситуации.

27. Закон эффективности в оптимизации дивергенции и конвергенции в образовательной деятельности. (Этот закон встречается в разных словесных формулировках в работах В.И. Андреева, В.Т. Волова, П.М. Эрдниева и др.).

Суть этого закона применительно к образовательной деятельности заключается в следующем.

Если в образовательной деятельности оптимизируются процессы дивергенции (расширяются виды и формы деятельности, вводятся новые предметы, курсы, спецкурсы и т.д.), с одной стороны, а с другой – оптимизируются процессы конвергенции (конкретизируется внимание на главном, уплотняется информация, формируются обобщенные универсальные умения и компетенции и т.д.), то это приводит к повышению эффективности образовательной деятельности.

28. Закон эффективности условий преемственности, перспективности и дополнителности в процессе введения инноваций в образовательной деятельности. (Этот закон может быть сформулирован на основе анализа и обобщения работ М.М. Поташника, В.С. Лазарева, В. Сластёнина, Л.С. Подымовой и др. по исследованию

эффективности инноваций в образовательную деятельность, а также собственных исследований автора по педагогической инноватике).

Суть этого закона проявляется в следующем.

Инновации в том случае повышают эффективность в образовательной деятельности, если процесс введения инновации в образовательную деятельность осуществляется на основе принципов преемственности, перспективности и дополнителности.

29. Закон цикличности в разработке, внедрении и применении новых педагогических (дидактических) теорий, технологий и инноваций для совершенствования и повышения эффективности образовательных систем. (Этот закон обоснован и сформулирован автором в «Концептуальной педагогической прогностике» в 2010 г.).

Суть этого закона проявляется в следующих закономерностях:

А. «Активная жизнь» каждой педагогической (дидактической) теории, технологии, инновации – порядка 25–30 лет. Это обусловлено тем, что имеются живые носители соответствующей теории, технологии, новации, которые в процессе активной части своей жизнедеятельности в течение 25–30 лет ее разрабатывают и стремятся максимально распространить и внедрить.

Б. Каждая педагогическая (дидактическая) теория, технология, инновация проходит вполне определенный цикл в своем развитии (зарождение идеи, разработка базовой теории, ее доведение до уровня методики или технологии, их активное внедрение, угасание интереса к предложенной инновации).

30. Закон возрастания требований к повышению эффективности и гарантированности качества образования в процессе разработки новых педагогических (дидактических) теорий и технологий, внедрения на этой основе инноваций, направленных на развитие образовательных систем.

Этот закон обусловлен следующими закономерностями:

а) ежегодно в мире в процессе развития нашей цивилизации возрастает объем информации (отмечается, что ежегодно происходит удвоение информации), в связи с этим количество информации, которое должно усвоить в форме новых знаний каждое последующее поколение, непременно возрастает;

б) степень сложности проблем, к актуализации, обучению и решению которых необходимо подготовить каждое следующее поколение, возрастает;

в) возрастает сложность и технологизация все большего вида профессиональной деятельности, для каждого следующего поколения она становится более сложной и наукоемкой.

Все эти три последние закономерности имеют цивилизационный и глобализационный характер. С учетом устойчивого проявления вышесформулированных закономерностей, требования к повышению эффективности и гарантированности качества образования при разработке новых педагогических (дидактических) теорий, технологий и инноваций в образовательной деятельности возрастают.

Целостное осмысление и системный анализ всей совокупности законов позволяет утверждать, что интегративное приращение, если не всех, то большинства из них, несомненно может способствовать устойчивой высокой эффективности образовательной деятельности, т.е. гарантировать качество образования.

Кроме того, сравнительно-сопоставительный анализ всей совокупности законов позволяет выделить из них и сгруппировать по доминирующему признаку пять блоков законов, характеризующих взаимосвязи следующих факторов и условий образовательной деятельности:

1. Законы стимулирования и активизации субъектов образовательной деятельности.

2. Законы управления и самоуправления в образовательной деятельности.

3. Законы оптимизации и гармонизации многомерных бинарностей в образовательной деятельности.

4. Законы информатизации и технологизации в образовательной деятельности.

5. Законы креативности и инновационности в образовательной деятельности.

В заключение хотелось бы особенно выделить и еще раз подчеркнуть следующее.

Отдельно взятый закон, отражая существенные характеристики взаимосвязей некоторого локального числа факторов и условий, указывает лишь на то, как можно повысить эффективность образовательной деятельности, но его практическая реализация еще не дает устойчивой высокой эффективности, т.е. не гарантирует качество образования.

И только целостная система практического применения большинства, а в идеале всех вышесформулированных законов, дает устойчивую высокую эффективность, т.е. гарантирует качество образовательной деятельности. ■

УДК 378.047.2

## КОНКУРСЫ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

С.Н. Липатова, И.В. Афанасьева

### Аннотация

Статья посвящена изучению конкурсов, конкурсного движения и приобщению обучающихся к творческой деятельности в процессе творческого взаимодействия в условиях дополнительного образования для их успешного становления, саморазвития, самоопределения и самореализации в социуме.

**Ключевые слова:** воспитание, конкурс, конкурсная деятельность, творческое взаимодействие, дополнительное образование.

### Abstract

The article is devoted to the study of competition, competitive movement and students' involvement in creative activities in the course of creative interaction in further education, aimed at their successful growth, self-development, self-determination and self-realization in the society.

**Index terms:** education, competition, competitive activity, creative interaction, extended education.

**В** условиях реформирования педагогического образования актуальным и приоритетным для дополнительного образования является творческое взаимодействие обучающихся посредством конкурсов в разных видах деятельности. Значимость указанных процессов соответствует целям и задачам, представленным в приоритетных программных документах развития отечественного образования: «Национальная доктрина образования на период до 2025 года», Федеральная целевая программа развития образования до 2015 года, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России», Программа внеурочной деятельности и др., где обращается внимание на раскрытие способностей каждого ученика, воспитание и развитие мобильной, творческой личности, готовой к жизни в высокотехнологичном и конкурентном мире [1, 6, 10].

Воспитание, творческое взаимодействие, социализация личности вновь обозначены в качестве приоритетов образовательных учреждений разного типа. Современное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники мог-

ли самостоятельно ставить и достигать обозначенные цели, уметь реагировать на разнообразные жизненные ситуации [6, с.7]. Именно для учеников и учителей сегодня возрождается и становится актуальным конкурсное движение в разных видах деятельности. Одними из основных социальных институтов, обеспечивающих творческое взаимодействие обучающихся в образовательном процессе и интеграцию их при участии в конкурсах разного направления, являются учреждения дополнительного образования детей, в условиях которых им предоставляется право выбора по интересам вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения программы дополнительного образования в избранной сфере познания.

Новая сущность дополнительного образования определяется с позиции поддержания качества жизнедеятельности личности, способности и возможности ее включенности в образовательный процесс. Под дополнительным образованием мы будем понимать воспитание личности, познавательных, научных, художественных, физических и других способностей, формирование компетенций в процессе творческого взаимодействия, а не только

достижение определенного уровня дополнительных знаний, умений и навыков.

Теоретическое осмысление проблем воспитания в дополнительном (внешкольном) образовании представлено в трудах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, К.Д. Ушинского и др. Анализ диссертационных исследований показывает, что становление дополнительного образования изучали И.А. Верба, О.Е. Лебедев, А.С. Шипилова и др.; воспитательный потенциал учреждений дополнительного образования – В.В. Белова, О.И. Грекова, М.Б. Коваль и др.; творческое развитие детей – В.А. Березина, И.Я. Лернер, В.Ю. Лешер и др.; социализацию и самореализацию личности в учреждениях дополнительного образования – Н.Г. Крылова и др.; конкурсную деятельность – Л.А. Белова, Н.Н. Лоншакова, А.Т. Мухаметзянова, Л.А. Чечина, М.Н. Якимова и др.

Воспитание в условиях дополнительного образования мы понимаем как управляемый процесс становления и развития обучающихся в разной конкурсной деятельности, который регулируется влияниями среды и основан на творческом взаимодействии в конкретном виде деятельности. Наши исследования показали, что с целью развития творческих способностей обучающихся, повышения качества преподаваемых предметов, организации творческого взаимодействия между образовательными учреждениями необходимо систематически проводить конкурсы по разным предметам, изучаемым в школах, в условиях дополнительного образования детей. Это позволяет детям демонстрировать творческие способности в конкурсных мероприятиях разного уровня.

Исследование психолого-педагогической литературы позволило выявить, что в Кратком словаре современных понятий и терминов (Н.Т. Буминович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова) феномен «конкурс» (лат. *concursum*) представлен как соревнование,

соискательство нескольких лиц в области искусства, науки и пр., с целью выделить наиболее выдающегося (или выдающихся) конкурсанта-претендента на победу [7, с.211].

Л.А. Байкова определяет понятие «конкурс» как соискательство на награду, место, звание [2, с.98]. Конкурс как состязание для получения награды, назначенной премии за лучшее сочинение, картину и др., отмечает Д.Б. Богоявленская [3, с.108]. Н.Л. Селиванова и Е.И. Соколова под конкурсом понимают соревнование, имеющее целью выявить лучших из числа участников [8, с.214]. Таким образом, выявляя истинную потребность творческого взаимодействия личности или коллектива как социальной группы в отношении такого феномена, как конкурс, можно констатировать, что понятие «конкурс» (от лат. *concursum* — стечение, столкновение) имеет общие этимологические, семантические, в том числе исторические корни с понятиями соревнование и конкуренция. Эти дефиниции используются в целом ряде наук и областей – философии, психологии, педагогике, акмеологии и др. Конкурентность и соревновательность заложены в самой природе человека и общества, отмечает Д.И. Фельдштейн, поэтому нужно четко понимать, что мотивационный портрет обучающихся – это широчайший спектр их потребностей, стремлений, повышения статуса личности внутри коллектива, повышения лидерства, личностный и профессиональный рост, самосовершенствование в социуме с учетом возрастных и индивидуальных особенностей [9, с.307].

В нашем исследовании понятие «конкурсная деятельность» – это сложное творческое взаимодействие, которое выполняет функции сохранения и обновления традиций общества, процесс системной передачи нормативно-ценностного и творческого опыта, способствующий активному самоопределению, саморазвитию и самореализации субъекта. Для успешного становления обучающегося необходимо

создание насыщенной, конкурсной, познавательной среды, где индивидуальность каждого может проявиться в продуктивной деятельности. Как показали наши исследования обучающихся муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр «Орион» (МАОУ ДОД «ДЮЦ «Орион»), г.Новокузнецк, их становление в конкурсном движении связано с освоением коллективного опыта, формированием собственных норм и представлений, осознанием своей индивидуальности и способностей.

В основе изучения конкурсной деятельности обучающихся в условиях дополнительного образования лежит компетентностный и деятельностный подходы [1, 4, 5]. Конкурс предоставляет возможность обучающимся проявить собственную уникальность, в то же время регулирует их поведение, оценивает его с точки зрения установленных определенных ценностных норм. Важным компонентом конкурсного взаимодействия является реализация принципа состязательности. Состязательность в условиях конкурса является стимулом для развития креативности субъекта, инициирует появление нововведений и инноваций, а сравнение результатов творческого взаимодействия (творческих коллективов, индивидуальных исполнителей и др.) формирует представление о степени их культурного развития. В связи с этим возрастает значимость конкурсной деятельности как средства творческого взаимодействия, которая предполагает развитие инициативы и активности личности, способствует креативности и творческой самореализации. Одновременно конкурсы содействуют приобщению участников к различным видам художественного, народного творчества, сохранению лучших традиций во всем многообразии жанров и форм.

Процесс творческого развития обучающихся – управляемый, регулируется средовыми влияниями и основан на творческом взаимодействии, в процессе которого осва-

ивается художественная действительность в конкретном виде искусства, создаются артефакты, разные продукты образовательной деятельности. Наши исследования позволили выявить, что совокупность традиционных образцов не только воспринимается и усваивается обучающимися, но и интерпретируется, наделяется конкретным смыслом, ценностно и эмоционально «окрашивается».

К функциональным задачам социокультурной регуляции в конкурсах мы относим согласование во времени и процессуальной последовательности осуществляемых действий, их взаимную корректировку в процессе совместной творческой деятельности, выработку критериев оценки достигнутых результатов, их эффективность и социальную приемлемость последствий творческого взаимодействия. Конкурсы не отличаются чрезмерной строгостью, оставляют обучающимся возможность для творческой импровизации, поиска, инноваций, что имеет большое значение для реализации разных форм социокультурной практики в различных видах деятельности.

Критерии конкурса можно рассматривать как эталоны, которые не только задают определенный стиль общения для участников различных видов деятельности, но и предполагают определенную самостоятельность обучающихся, позволяют им вступать в различные творческие взаимодействия, направленные на предъявление, освоение, создание, сохранение ценностей. Рассматривая конкурсы как форму творческого взаимодействия, мы выделили следующие их характеристики: специфичность пространственной организации; временные ритмы; внутреннюю организацию; состояние баланса конкуренции и кооперации. Конкурсы позволяют реализовать способности, стимулируют активность и развитие обучающихся, способствуют развитию творческой деятельности, выявляют креативность и личностную компетентность.

В поведении обучающихся при участии в конкурсах доминантой является состяза-

тельность, отражающая сущность природы человека, его стремление к достижениям и самореализации. Состязательность это сложное социальное явление, оказывающее большое влияние как на общественное сознание и мировоззрение в целом, так и на отдельную личность. Например, применительно к художественным конкурсам состязательность – это проявление творческих действий обучающихся, которые обеспечивают ценностное единение и согласие его участников, раскрывают условия и средства их творческой самореализации. Конкурс ориентирует на конечный результат деятельности обучающихся, в процессе которой происходит индивидуальное становление субъекта в современном культурно-историческом и социальном пространстве. Конкурс дает возможность для самореализации субъекта при определенных условиях, когда моделируется как деятельностный процесс, направленный на познание и творческое взаимодействие участников исследования; целевые задачи конкурса ориентированы на социально и культурно значимые ценности, которые имеют личностный смысл для обучающихся; позволяют обучающимся выразить свои ценностно-смысловые потребности, способности и осуществить ценностно-смысловую саморегуляцию деятельности; достижение социально значимых целей возможно при условии соответствующей организации и координации усилий участников конкурса; участие в конкурсе позволяет обучающимся продемонстрировать способности в условиях состязательности и общественного признания.

В процессе становления личности обучающегося важнейшей составляющей является его индивидуальный опыт, мотивы, отношения и действия. Внутренней основой активности являются мотивы, цели и умения личности, а внешней – деятельность, которая выступает как преобразование отношений между потребностями обучающихся и возможностями их удовлетворения. Активность обучающихся

зависит как от их деятельности, так и от условий, в которых она разворачивается, предоставляя им возможность проявить собственную уникальность, регулируя их поведение, оценивая его с точки зрения установленных ценностных норм. Творческое взаимодействие в процессе подготовки к конкурсу предоставляет также обучающимся возможность для самовыражения, самопозиционирования, сохранения национально-культурного своеобразия и общечеловеческих ценностей.

Результатом конкурсной деятельности для его участников становятся духовно-нравственные приобретения личности, многоаспектный опыт самоопределения и творческой самореализации, творческого взаимодействия и эмоционального переживания, позитивного отношения к культурным и национальным ценностям, формирование мотивации на новые знания, развитие лидерских качеств и чувства гордости за свои достижения в социуме.

Конкурсное движение в практике работы педагогов дополнительного образования рассматривается также как способ организации и содержательного проведения досуга обучающихся. Наше экспериментальное исследование позволило выявить, что 36% детей, посещающих учреждение дополнительного образования, за 3 года занимаются в 4 и более детско-юношеских объединениях; более 34% участвуют в работе 3 студий, секций или кружков; 30% школьников занимаются в учреждении более 3 лет и, как правило, посещают 2 объединения разной направленности (спорт – художественно-эстетическое; эколого-биологическое – художественно-эстетическое и т.п.). В этом возрасте приоритеты быстро меняются, хочется попробовать все: моделировать, танцевать, петь, фотографировать, рисовать и др. Результаты участия в конкурсах становятся критерием в определении склонностей к тому или иному виду творчества, помогают определить возможности обучающихся и успешно развивать их в дальнейшем.

Конкурсное движение в нашем исследовании мы рассматриваем и как самостоятельный инструмент в реализации программ дополнительного образования детей: Всероссийские конкурсы «Я гражданин», «Мое Отечество», региональный конкурс «Живи Кузнецкая земля», «Моя родословная», «Городское ориентирование» и др., содержание которых связано с историей, краеведением, культурологией края и города. Например, в центре профориентации «Детско-юношеский центр «Орион» с 2009 г. проводятся учебно-познавательные профориентационные конкурсы «Профессии нашего города», «Семейные династии», слеты юных парикмахеров, модельеров и кулинаров. Задания данных конкурсов и мероприятий предполагают самостоятельный поиск обучающимися информации в различных источниках, в архивах, музеях, библиотеках, Интернете, посещение знаменательных мест, поиск фотографий в семейных и музейных архивах и др.

В системе дополнительного образования детей мы реализовывали конкурсное движение обучающихся и как вспомогательный фактор построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Участие в конкурсах разной направленности позволяло выявить склонности каждого воспитанника, что в дальнейшем помогало педагогам проектировать индивидуальный образовательный маршрут каждого ученика. В ходе научно-исследовательской деятельности было выявлено, что конкурсная деятельность является средством активизации и родителей обучающихся, способствуя повышению эффективности воспитательного процесса. Знакомство родителей с конкурсными произведениями, работами своих детей было большим потенциалом в семейном воспитании и установлении творческого взаимодействия между детьми и их родителями. Совместные конкурсы, где родители становились участниками конкурсного движения – конкурсы на лучший семейный альбом, спортивные состязания,

туристские походы, экскурсии обогащали воспитательный процесс, способствовали созданию единого детско-юношеского коллектива, проявлению личностных качеств для творческого развития и возможности успешного самоопределения.

Наши исследования позволяют утверждать, что целенаправленная работа педагогического коллектива и родителей в процессе участия в конкурсах способствовала становлению социально-педагогического партнерства, формированию положительной мотивации, реализации стратегии на достижение общих целей воспитания, творческому взаимодействию участников экспериментального исследования. Конкурсное сотрудничество родителей и педагогов способствовало выявлению талантов и способностей детей, стимулировало и поддерживало их желание к дальнейшему сотрудничеству и сотворчеству в разных видах деятельности. Такое партнерство обеспечивало достижение высоких результатов обучающимися в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях, в том числе российского и международного уровня.

Наблюдая за творческими успехами детей, их родители активно участвовали в совместной творческой деятельности в условиях дополнительного образовательного учреждения: работа творческих мастерских «Мамина школа» по декоративно-прикладному творчеству, кулинарии, имиджу; открытие курсов кройки и шитья, секции колонейтинга, школы семейного праздника, салона бисероплетения и других форм родительских инициатив. Творческие, интеллектуальные конкурсы были значительно востребованы детьми, конкурсные движения как средство творческого взаимодействия и социализации обучающихся позволяли им не очень успешным в учебе в школе максимально реализовать себя в условиях дополнительного образования.

Конкурсное движение в нашем экспериментальном исследовании рассматривается и как тренинг для формирования

разнообразных качеств личности. Мы выявили, что важной для обучающихся была не только победа в конкурсе (18%), но и признание их способностей родителями (21%), общение со сверстниками (61%). В ответах детей на вопрос, что дает им участие в конкурсах, преобладают: «Нашел друзей», «Встретил единомышленников», «Оценил свои возможности», «Научился общаться», «Почувствовал поддержку», «Поборол неуверенность», «Стало более интересно работать в группе ребят» и др. Конкурсное движение в создании воспитательных и образовательных проектов приобрело для детей новое и важное значение, подтверждением чему являются конкурсные проекты: «Ровесник – ровеснику», «Зеленый дозор», «Детская скорая помощь», «Доброе дело», «Династии моей семьи» и др., помогающие также осознать свою значимость в обществе.

Конкурсное движение для обучающихся стало также внутренней мотивацией для участия в научно-исследовательской деятельности. Конкурсные исследовательские проекты детей не заканчивались подготовкой материалов и их презентацией, а находили продолжение и становились объектом дальнейших исследований, стимулировали их на продолжение начатой исследовательской деятельности, позволяя участвовать в научно-практических конференциях как членам научного общества обучающихся.

Таким образом, содержание конкурсов в разных видах деятельности постоянно изменялось в ответ на требования рынка и ожидания педагогического сообщества, а конкурсное движение способствовало

формированию личностной и социальной значимости всех участников образовательного процесса при проявлении их способностей в процессе творческого взаимодействия в разных видах деятельности.

### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Байкова, Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина. – М., 2000. – С. 98.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
4. Зеер, Э.Ф. Реализация компетентностного подхода в образовании / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.Г. Лопес. – Екатеринбург: РГПУ, 2007. – 129 с.
5. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Концепция дополнительного образования детей в РФ. – М., 2002. – 31 с.
7. Краткий словарь современных понятий и терминов / сост. Н.Т. Буминович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова. – М.: Республика, 1993. – 510 с.
8. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. – М.; Тверь: Виарт, 2004. – 336 с.
9. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М.: МПСИ Флинта, 2004. – 670 с.
10. Федеральная целевая программа развития образования до 2015 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fcpro.ru/program/the-concept-of-the>



УДК 37.011.31

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» ДЛЯ РАБОТЫ В НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ

А.П. Григорьев, Р.К. Бикмухаметов

### Аннотация

В статье анализируется специфика деятельности негосударственных вузов и их роль в современных социокультурных условиях. Авторы приводят данные о возможностях и готовности выпускников физкультурного вуза к работе в негосударственных вузах; предлагают личностные модели различных аспектов деятельности специалиста сферы «физическая культура и спорт», реализация которых в процессе профессиональной подготовки позволяет существенно повысить уровень функциональных умений.

**Ключевые слова:** технологизация образовательного процесса, индивидуальные технологии, профессиональная подготовка, технологическая деятельность.

### Abstract

The article looks at specific activity of non-state universities and their role under the current sociocultural conditions. The authors provide data on the ability and willingness of the physical education program graduates to work at non-state universities. We also suggest personality models for the various aspects of "physical culture and sport" educational programs. Implementing these models in training practice can significantly improve a student's functional abilities.

**Index terms:** technologization of the educational process, individual techniques, professional training, technological activity.

**В** настоящее время наблюдается активная коммерциализация деятельности государственных вузов, принципиально изменяющая систему отношений и ценностей преподавателей и студентов, в то же время активно позиционируют себя негосударственные высшие учебные заведения [1].

Выявлено, что негосударственные высшие учебные заведения позволяют решать различные социальные задачи современного российского общества: расширяют возможности доступа к высшему профессиональному образованию большего числа граждан; снижают напряженность на рынке интеллектуального труда и сохраняют научный потенциал страны и системы образования за счет привлечения квалифицированных кадров, а также «разгружают» бюджеты различного уровня при решении государственной задачи подготовки высококвалифицированных кадров с помощью привлечения средств населения, обеспечивают занятость населения. В негосударственном вузе существует ряд специфичес-

ких особенностей: специфика обучения в вузе предъявляет особые требования к развитию у студентов процессов саморегуляции, способствующих развитию регуляторно-личностных качеств, таких как самостоятельность, инициативность, гибкость.

Кроме того, негосударственные образовательные учреждения, ориентированные на гибкое и мобильное реагирование изменений, происходящих в мировой системе образования, позволяют в лучшей мере адаптировать российскую систему образования в мировое сообщество.

Авторитет коммерческих образовательных учреждений зачастую обусловлен хорошей технологизацией образовательного процесса, применением индивидуальных технологий, высокой компьютерной обеспеченностью, укреплением материально-технической базы высшего образования и расширением финансовой, ресурсной и интеллектуальной базы развития прикладных и фундаментальных научных исследований, превращая вуз в экспериментальную

площадку для реализации образовательных идей и технологий.

В последнее время достаточно остро ставится вопрос о формировании в негосударственных вузах научных школ, о создании методической и материальной базы, укреплении исследовательской и издательской деятельности. Можно предполагать, что оригинальные образовательные коммерческие проекты и программы, пройдя апробацию в негосударственной сфере образования, могут быть в дальнейшем использованы и в государственном образовании.

В этих условиях усложняется деятельность субъектов высшего физкультурного образования: возрастают требования к эмоционально-волевым и личностным качествам, к уровню подготовки выпускников, готовности решать комплексные

задачи профессиональной и социальной деятельности (табл. 1–4).

Таким образом, среди факторов, определяющих профессиональную деятельность специалистов сферы «физическая культура и спорт» в негосударственном вузе можно назвать:

- отсутствие у студентов и выпускников достаточной мотивации для работы в негосударственном высшем учебном заведении;
- недостаточный уровень знаний и конкретных профессиональных умений в области комплексных оздоровительных и профилактически-восстановительных мероприятий, менеджмента, маркетинга, кредитования;
- неумение трансформировать имеющиеся знания и умения в изучаемое направление деятельности;

Таблица 1

**Личностные характеристики выпускников, осуществляющих выбор профессиональной деятельности**

Выпускники	%	Характеристика выпускников
Хотят работать в коммерческих (негосударственных) вузах	53	Сфера деятельности: подверженность обстоятельствам; психологическая сторона личности, мировоззрение: отношение личности к материальным благам, амбициозность, потребности, убеждения, склонности, мастерство; темперамент, психический склад личности: принципиальность, последовательность, активность, честность, дисциплинированность, вежливость, настойчивость
Хотят работать в государственных вузах	47	Социальные установки: взгляды, интересы, пристрастия; принадлежность к типу нервной деятельности: работоспособность, физические способности; духовные запросы, особенность воспитания: интересы, убеждения, творческое отношение к труду, осознанность выбора

Таблица 2

**Сравнительные данные качественного уровня педагогической направленности студентов I–V курсов (в%) (специалитет).**

Качественный уровень педагогической направленности	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
1. Очень заинтересованное	9,5	9,7	9,5	5,6	10,5
2. Заинтересованное	36,5	54,8	47,6	35,2	37,5
3. Скорее заинтересованное, чем нет	33,5	19,4	35,7	38,0	35,0
4. Безразличное	18,9	12,9	7,2	18,4	12,5
5. Отрицательное	1,3	3,2	0	2,8	3,5
6. Затруднились с ответом	0	0	0	0	1,0

Таблица 3

**Сравнительные данные средних баллов студентов с высоким уровнем педагогической направленности и средних баллов в целом**

Курс	Средний балл студентов по основным предметам	Число студентов с высоким уровнем педагогической направленности	Средний балл по основным предметам
I	3,65	14,7%	3,92
II	3,99	9,6%	4,4
III	3,91	11,3	4,22
IV	4,1	8,2%	4,45
V	4,1	9,0%	4,6

Таблица 4

**Выбор умений, необходимых для работы в негосударственном вузе (специалитет)**

Умения	I курс, %	IV курс, %	V курс, %	Преподаватели ФКиС в негосударственных образовательных учреждениях, %
Оздоровительные	33	–	26	–
Организаторские	36	33	–	15
Воспитательные	17	18	–	–
Познавательные	14	–	–	–
Коммуникативные	–	29	23	28
Двигательные	–	20	21	–
Интеллектуальные	–	–	11	–
Оценочные	–	–	–	13
Педагогические	–	–	19	19
Проектировочные	–	–	–	25

– отсутствие теоретического и эмпирического обоснования методологических подходов к здоровьесбережению, здоровьесформированию, основанных на интеграции физкультурно-спортивных, медико-профилактических и психологических технологий [2].

Одним из основных направлений профессионального образования должна стать новая организация деятельности в сфере физической культуры. Это значит, что каждый студент должен получить точное представление о функциях, которые соответствуют его статусу и о влиянии своей деятельности на общий результат.

Развитие компетентности в профессиональной деятельности потребовало осознания ведущих ролей и моделей поведения работника, обуславливающих целенаправ-

ленность и продуктивность этого процесса. В различных аспектах профессиональной деятельности специалиста сферы «физическая культура и спорт» доминирующими являются следующие личностные качества и свойства.

Наиболее характерным для технологической деятельности эксперты сочли предварительное продумывание и тщательное планирование своих действий; высокую ответственность (внутреннюю честность, совестливость); установку – достичь успеха в деле; организованность и самоконтроль; развитые образные представления и пространственное воображение. Сравнительно менее выражены уровень притязаний и склонность к риску; интерес к личности людей и их понимание; эмоциональность (в отличие от рассудочности); теоретические

склонности; словесно-логическая память. В целом личностная модель идеального технолога ближе к моделям конструктора и исследователя, чем ко всем остальным (см. ниже).

Как можно было ожидать, главными свойствами эффективного педагога оказались: хорошая словесно-логическая память; интерес к личности и индивидуальным особенностям людей, пониманию их желаний и интересов; оптимальная общительность; высокая ответственность (внутренняя честность, совесть); теоретические склонности, интерес к обобщениям. Антиподами по значимости для этих свойств педагога являются (в последовательности от наименее значимых): уровень притязаний; волевые качества; установка на достижение успеха (предпочтительнее взаимопонимание с людьми и хорошие отношения с ними); склонность к индивидуальным действиям (больше стремление к совместным).

Самые высокие места в модели организационно-управленческой деятельности занимают такие личностные свойства, как эмоциональная устойчивость, надежность работы, выдержка, способность не теряться даже в чрезвычайных условиях; интерес к личности людей, понимание их желаний; оптимальная общительность; личная организованность и самоконтроль; высокий уровень волевых качеств. Для руководителей и управленцев характерны менее развитые образные представления и пространственное воображение; теоретические склонности и интерес к обобщениям; эмоциональность. Судя по выраженности правого полюса ряда личностных свойств, для них важны практические склонности и практический интеллект; стремление к совместным действиям с другими, сотрудничеству; хорошие отношения с людьми.

Во главе личностной модели экономико-коммерческой деятельности в сфере физической культуры и спорта стоят такие свойства, как оптимальная общительность; стремление достичь успеха в деле; волевые качества (смелость, настойчивость);

высокий уровень притязаний, выбор более трудных и почетных целей – действия на грани риска; предварительное продумывание, тщательное планирование. Судя по последним местам в личностной модели двухполюсных свойств, от коммерсантов не требуется высокого уровня развития образных представлений и пространственного воображения, как в некоторых других типах деятельности. У них преобладают практические склонности, «смекалка».

В практической деятельности учителя физической культуры в общеобразовательной школе в наибольшей степени ценятся: эмоциональная устойчивость и надежность в работе; выносливость, работоспособность; личная организованность, высокий самоконтроль деятельности (умение беречь время, четко распределять свои дела по времени); ответственность, внутренняя честность, совесть; установка на успех, результат.

Кроме того, выраженность правых полюсов личностных признаков свидетельствует о значимости для практической деятельности учителей таких личностных свойств, как стремление к совместным действиям; точность, исполнительность; трезвая оценка своих возможностей, предпочтение более доступных целей; преобладание практических склонностей, «смекалки»; текущие задачи и сиюминутные интересы заслоняют собой перспективные цели (короче – ситуативность интересов).

Формирование компетентности специалиста сферы «физическая культура и спорт» на основе личностных моделей различных видов профессиональной деятельности позволяет повысить уровень функциональной подготовки студентов в процессе обучения (табл. 5).

Акцент делается на значимые для работы в негосударственном вузе функциональные умения. Это достигается за счет целенаправленного использования всех видов учебной и внеучебной деятельности.

Функционально-ролевой подход, принятый в нашем исследовании в качестве базовой методико-технологической осно-

Таблица 5

**Результаты оценки уровня функциональных умений у будущих специалистов сферы  
«физическая культура и спорт» в конце опытно-экспериментальной работы**

Умения	Группы испытуемых	На начало исследования					В конце исследования				
		1 (низ- кий, 1-2 балла)	2 (мини- мальный, 3-4 балла)	3 (сред- ний, 5-6 бал- лов)	4 (вы- сокий, 7-8 бал- лов)	5 (выс- ший, 9-10 бал- лов)	1 (низ- кий, 1-2 балла)	2 (мини- мальный, 3-4 балла)	3 (сред- ний, 5-6 бал- лов)	4 (вы- сокий, 7-8 бал- лов)	5 (выс- ший, 9-10 бал- лов)
Оздоровительные	Контрольная	46	28	24	2	–	18	30	38	12	2
	Эксперим.	44	29	24	3	–	8	27	26	28	11
Организаторские	Контрольная	49	27	18	6	–	19	27	29	20	8
	Эксперим.	45	26	21	7	1	7	20	25	33	15
Воспитательные	Контрольная	45	29	23	3	–	19	29	40	10	2
	Эксперим.	42	31	23	4	–	10	23	28	26	13
Познавательные	Контрольная	46	27	22	5	–	17	28	34	12	9
	Эксперим.	44	30	21	4	1	8	26	28	23	15
Коммуникативные	Контрольная	45	27	25	3	–	14	27	29	21	9
	Эксперим.	45	26	26	3	–	9	25	21	32	13
Двигательные	Контрольная	44	26	27	3	–	17	29	37	12	5
	Эксперим.	44	27	25	4	–	9	29	24	30	8
Интеллектуальные	Контрольная	46	29	23	2	–	17	29	36	10	8
	Эксперим.	43	30	24	3	–	9	27	24	30	10
Оценочные	Контрольная	45	29	23	3	–	14	31	41	8	6
	Эксперим.	42	26	23	7	2	6	23	25	29	17
Педагогические	Контрольная	46	27	25	2	–	14	31	39	10	6
	Эксперим.	43	28	26	3	–	7	28	31	19	15
Проектировочные	Контрольная	45	29	24	2	–	16	27	39	11	7
	Эксперим.	44	28	24	2	2	5	25	24	27	19

вы педагогического управления профессиональным физкультурным образованием студентов, позволяет не только описать компоненты целостного процесса профессиональной деятельности, но и целенаправленно осуществлять их коррекцию, избирательно воздействуя на отдельные характеристики, обуславливающие высокий уровень профессиональной компетентности выпускников, готовых к работе в негосударственных вузах.

Развертывание модели специалиста сферы «физическая культура и спорт» предполагает содержательные изменения научно-исследовательской и учебно-методической работы, а также создание коммерческой деятельности учреждения. Включение этих компонентов в реаль-

ную образовательную практику негосударственного коммерческого вуза будет способствовать появлению у педагогов и студентов конструктивных личностных изменений, а также структурированию (у студентов) и переструктурированию (у специалистов) концепции «Я – профессионал».

### Литература

1. Григорьев, А.П. Разработка модели подготовки педагогов по физической культуре для негосударственных образовательных учреждений / А.П. Григорьев, Р.К. Бикмухаметов // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 5. – С. 89–92.
2. Бикмухаметов, Р.К. Учебно-метод. пособие / Р.К. Бикмухаметов, Н.Ш. Фазлеев. – Казань: РЦМИПП, 2009. – С.9-11.

УДК 378.14

## **БИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОПТИМИЗАЦИИ КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ «ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКЕ»**

**Н.В. Телегина**

### **Аннотация**

Одной из актуальных задач развития современной системы профессионального образования является совершенствование контрольно-диагностической функции обучения и модернизация системы оценки качества профессионального педагогического образования, которая требует масштабных изменений, связанных в том числе с поиском новых подходов к построению эффективных моделей оптимизации контрольно-диагностических функций в системе высшего образования. В статье предложена модель оптимизации педагогических условий использования бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении студентов «Общей педагогики», реализация которой позволяет сделать процесс и результат обучения более эффективным и в определенной степени обуславливает возможность создания системы гарантированного качества профессионального образования на основе бинарного подхода.

**Ключевые слова:** контрольно-диагностическая функция обучения, оптимизация, бинарный подход в образовании, гарантированное качество образования.

### **Abstract**

One of the biggest challenges in the modern system of vocational education is to improve the controlling and diagnostic functions of teaching, as well as to modernize the system of quality assessment of teacher training, which requires large-scale changes, including the search for new approaches to the development of efficient optimization models for controlling and diagnostic functions. We suggest a binary approach to optimizing pedagogical conditions of the controlling and diagnostic functions in teaching the course of General Pedagogics. This will allow us to make the process and outcomes of learning more effective, and to a certain extent will determine the possibility of setting up a system of quality assurance in vocational education by means of the binary approach.

**Index terms:** controlling and diagnostic function of learning, optimization, binary approach in education, quality assurance in education.

**С**овременная система образования характеризуется высокой динамикой происходящих в ней процессов развития и реформирования, что обусловлено постановкой основной стратегической цели государственной политики в области образования. Согласно Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, такой целью является именно повышение качества образования как базового условия инновационного развития экономики, современного российского общества и каждого гражданина.

Безусловно, одной из составляющих этой цели является модернизация системы

оценки качества профессионального педагогического образования, которая требует масштабных изменений, связанных в том числе с поиском новых подходов к построению эффективных моделей оптимизации контрольно-диагностических функций в системе высшего образования. В данном процессе значительную роль играют федеральные университеты, в которых сосредоточен значительный кадровый и научный потенциал, аккумулированы интеллектуальные ресурсы, создается современная научно-исследовательская и учебно-лабораторная база, складываются устойчивые связи с отечественными и зарубежными партнерами.

Следует отметить, что педагогическая диагностика в вузе не только является средством оценки качества результатов обучения студентов, но и создает стартовые условия для организации образовательного процесса с учетом специфики уровня предметной и мотивационной готовности студентов. Оптимизация диагностической функции как вида профессиональной деятельности позволит своевременно внести поправки в организационно-методические и программно-дидактические аспекты образовательного процесса и творчески скорректировать учебно-познавательную активность студентов, выявляя сильные стороны и факторы риска образовательного процесса, прогнозируя актуальное и перспективное качество его результатов.

Изучение современной научной литературы показывает, что различные методологические аспекты педагогической диагностики глубоко рассматриваются в трудах Л.С. Выготского, Ю.А. Конаржевского, В.И. Андреева и др. В работах Б.П. Битинаса, Н.К. Голубева и др. описываются основные категории педагогической диагностики, ее структура, функции, принципы, методы. Технологические проблемы педагогического диагностирования освещены в работах А.С. Белкина, В.А. Вишневого, Л.Н. Давыдовой и др. Созданию частных диагностических методик и использованию педагогической диагностики в образовательном процессе посвящены исследования З.М. Алиевой, Л.М. Бабаевой, И.Ю. Гутник, Н.Л. Майоровой, М.И. Шиловой и др.

Диагностическая функция педагога как вид его профессиональной деятельности рассматривается в исследованиях Л.Ю. Александровой, Л.А. Байковой, Н.М. Борытко, А.К. Марковой, Е.А. Поповой, Н.К. Сергеева и др. Однако понимание диагностической деятельности преподавателя высшей школы в науке представлено недостаточно полно, что объясняется многофункциональностью и неоднозначностью педагогической диагностики в вузе, в частности ее бинарной структурой.

Бинарность в целом присуща процессу обучения, так как включает в себя преподавание и учение; *бинарный подход к оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении студентов* представляет собой совокупность общих принципов определения целей, критериев, диагностического инструментария, технологии и организационной структуры процесса оценки качества образовательных результатов на основе сочетания диагностики и самодиагностики, контроля и самоконтроля планируемых результатов обучения.

Бинарный подход к оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении по сути – это концептуальная стратегия, отличная от основных направлений традиционного образования и предлагающая принципиально новую модель для решения задач гарантированного качества образования, включающую в себя анализ объективных и субъективных причин имеющих показателей и критериев качества образования; педагогическую стратегию обеспечения гарантированного качества образования в рамках ГОС ВПО и профессиональных стандартов; отличное от традиционных моделей понимание отношений между субъектами образования, т.е. преподавателями и студентами, и их роли в оценке качества планируемых и достигаемых образовательных результатов.

Таким образом, оптимизация контрольно-диагностических функций преподавателя высшей школы может обеспечиваться посредством создания системы необходимых педагогических условий и факторов на основе бинарного подхода; применения в системе высшего профессионального образования технологий проблемного и модульного обучения; разработки и внедрения контрольно-измерительных материалов на основе ИКТ, направленных на объективное оценивание планируемых результатов обучения, совершенствование профессионально-личностных качеств студентов и достижение гарантированного качества образования.

Применяемая в настоящее время система диагностики, контроля и оценки сложилась давно, в других условиях функционирования образовательной системы. Главными недостатками можно считать следующие:

1. Недостаточный, часто необъективный и фрагментарный контроль не дает точную информацию о знаниях студентов, а лишь частично отражает ее.

2. Сложно и неэффективно осуществлять контроль и диагностику наиболее оптимальным способом без мероприятий самоконтроля и самодиагностики студентов.

3. Устный опрос на семинарских занятиях как форма контроля учебной деятельности и ее результатов является чаще всего выборочным и случайным. Это создает условия для несистемной работы отдельных студентов. Преподаватель при таком контроле не знает, что фактически усвоено и что не усвоено отдельно взятым студентом.

4. Внешняя диагностика, контроль и оценка преподавателя являются главными, а зачастую и единственными средствами проверки знаний. И как следствие этого – не осуществляется формирование у студентов субъектно-ориентированной мотивации на самоконтроль и самодиагностику знаний, умений, компетенций и личностных качеств.

Все это затрудняет процесс формирования значимости личной мотивации, ответственности студента за свою учебную деятельность и ее результаты.

Перечисленные недостатки применяемой системы диагностики, контроля и оценки знаний, компетенций и других качеств студентов в процессе обучения позволяют сделать вывод о том, что эту систему необходимо оптимизировать с учетом современных требований ГОС ВПО.

Все это относится и к учебной деятельности студентов. Так, осмысленная учебная деятельность студента должна иметь следующие части и соответственно функции: а) целевую; б) мотивационную; в) организационную; г) диагностическую; д) рефлексивную; е) результативно-оценочную.

Все они должны быть не только глубоко осознаны студентами, но и полностью реализованы. При отсутствии или неэффективности самоконтроля и самодиагностики учебная деятельность также становится неэффективной или вообще незавершенной.

Технологические аспекты использования бинарного подхода при оптимизации педагогических условий контроля и самоконтроля знаний студентов с использованием ИКТ в процессе обучения дисциплине «Общая педагогика» заключаются в определении и систематизации целей, структуры и содержания взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов диагностики и самодиагностики, контроля и самоконтроля результатов. Так, например, контрольно-диагностическая деятельность в рамках тестирования является эффективным средством повышения мотивационной включенности студентов в учебный процесс, а также одним из эффективных средств управления процессом обучения студента. Таким средством контрольно-диагностическая деятельность становится устойчиво эффективной лишь в случае использования бинарного подхода при оценке результатов обучения.

Таким образом, *оптимизация педагогических условий бинарного подхода* при диагностике и самодиагностике профессиональных компетенций и личностных качеств студентов в процессе обучения может реализоваться в направлении совершенствования технических и организационных условий развития инфраструктуры и единой системы тестового контроля и самоконтроля знаний студентов с использованием ИКТ, а также в направлении создания условий индивидуализации и персонализации контрольно-диагностической функции обучения.

В ходе исследования на базе института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета была разработана и апробирована универсальная модель педагогических условий бинарного подхода к оптимизации



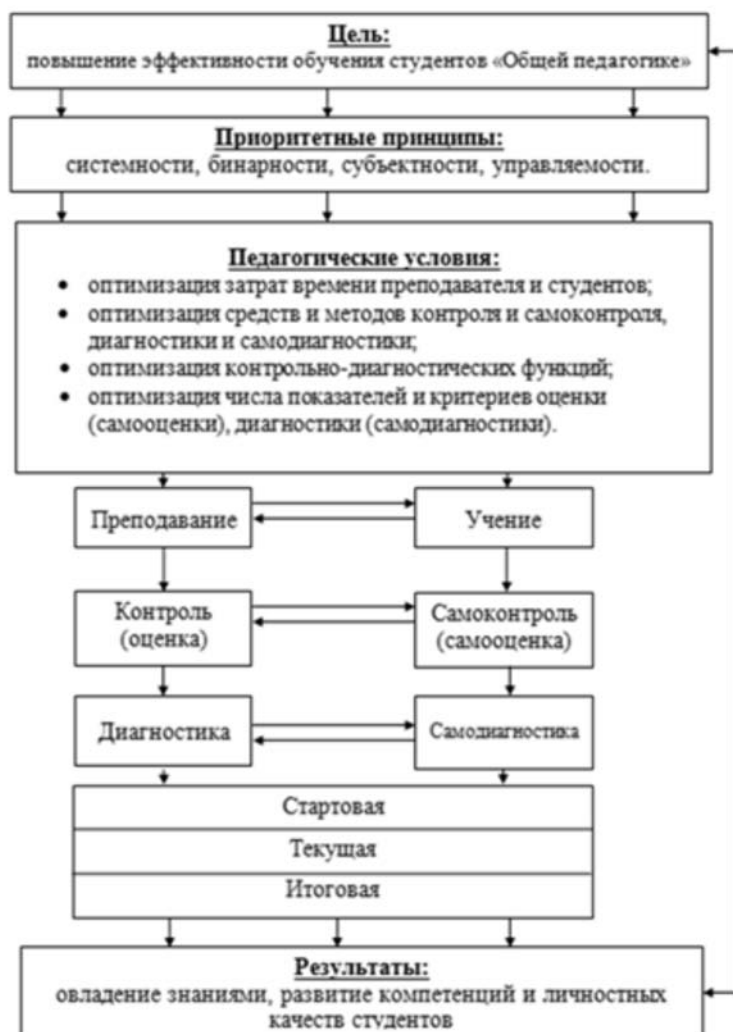


Рис. 1. Модель педагогических условий бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении студентов «Общей педагогике»

контрольно-диагностических функций в обучении студентов дисциплине «Общая педагогика» (рис. 1).

В рамках реализации данной модели разработана система тестовых материалов для оценки знаний и компетенций студентов по данной дисциплине и апробирована эффективность их практического применения в обучении студентов дисциплине «Общая педагогика». Отбирались задачи и задания для оптимизации усиления функций контроля и самоконтроля, диагностики

и самодиагностики студентов в образовательной деятельности.

При этом важное значение придавалось приемам стимулирования интереса и мотивации студентов как к изучению «Общей педагогике», так и к процедурам самоконтроля и самодиагностики.

В результате апробации модели было экспериментально установлено, что бинарный подход к оптимизации контрольно-диагностической функции обучения дает положительный эффект в том случае, если

реализуются следующие педагогические условия: оптимальные затраты времени на реализацию контрольно-диагностических функций, которые составляют порядка 3–5% от общего учебного времени; оптимальное число контрольных «точек», которое колеблется в пределах от 3 до 5 в течение семестра; оптимальное число применяемости диагностических методик оценки и самодиагностики, которое должно быть за семестр в пределах от 5 до 7; наиболее оптимальная оценка и самооценка общепедагогических компетенций в течение семестра представляет собой «накопительную» систему матричного типа; эффективность бинарного подхода в реализации контрольно-диагностических функций существенно возрастает при четкой аргументации и глубоком понимании студентами базовых критериев оценки знаний (научность, глубина, системность, перенос в новые условия) и компетенций.

В ходе реализации модели существенно повысились показатели в развитии интереса студентов к процессу и результату диагностики и самодиагностики. При этом важно отметить, что оптимизация условий контроля (самоконтроля) в развитии зна-

ний и общих компетенций по курсу «Общая педагогика», в том числе с помощью ИКТ, повлияла на отношение студентов к самому изучаемому предмету «Общая педагогика». Интерес студентов к предмету «Общая педагогика» в экспериментальной группе значительно повысился, что не произошло в контрольной группе, в которой не была применена экспериментальная модель оптимизации контрольно-диагностических функций контроля (самоконтроля) и диагностики (самодиагностики).

Надо отметить, что показатели в развитии способности к адекватной самооценке в экспериментальной группе значительно приблизились к оценке преподавателя и оценке, выставленной другими студентами, о чем говорит коэффициент корреляции 0,793 между преподавательской оценкой и самооценкой, также с коэффициентом корреляции 0,871 между самооценкой и оценкой, выставленной другими студентами.

В процессе экспериментальной апробации модели было важно выявить, насколько существенно и статистически значимо развитие у студентов компетенций самоконтроля и самодиагностики в обучении «Общей педагогике». Было установлено,

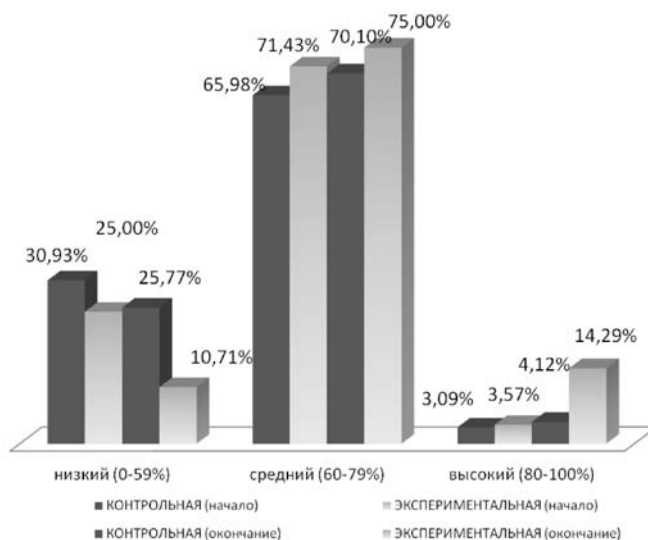


Рис. 2. Динамика компетенций (самодиагностики, самоконтроля) студентов в обучении «Общей педагогике»

что студенты экспериментальной группы более глубоко осознают критерии и показатели контроля (самоконтроля), диагностики (самодиагностики) и профессиональных педагогических компетенций (рис. 2). Кроме того, введение ситуативных задач и заданий на основе матричного подхода позволило накопить базу данных по развитию компетенций, которые входят в перечень ФГОС.

Статистический анализ и обработка полученных результатов показали, что модель оптимизации педагогических условий использования бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении студентов дисциплине «Общая педагогика» позволили сделать процесс и результат обучения студентов по данному предмету более эффективным и в определенной степени подтвердили возможность создания системы гарантированного качества профессионального образования на основе бинарного подхода.

### Литература

1. Аванесов, В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. – М., 1994. – 135 с.
2. Андреев, А.А. Основы применения информационных технологий в учебном процессе военных вузов: науч.-метод. сб. / А.А. Андреев, А.В. Барабанщиков [и др.]. – М.: ВУ, 1996. – 103 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
4. Андреев, В.И. Концептуальная педагогическая прогностика: монография / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 220 с.
5. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
6. Барашков, П.Н. Интенсификация учебно-воспитательного процесса в вузе / П.Н. Барашков, М.И. Житницкий, М.А. Захаров. – Л.: ВАС им. С.М. Буденного, 1990. – 212 с.
7. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
8. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 265 с.
9. Дорохов Ф.М. Модель управления познавательной деятельностью обучающихся с использованием ЭВМ: сб. науч. тр. ВИПС / Ф.М. Дорохов, П.И. Образцов, М.Г. Приходько. – Орел: ВИПС, 1994. – № 2. – С. 126–133.
10. Ефремова, Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учеб. пособие / Н.Ф. Ефремова. – М.: Университетская книга/Логос, 2007. – 386 с.
11. Перетягина, Н.Н. Имманентное открытое образование как инновация / Н.Н. Перетягина // Педагогические отношения в инновационном развитии современной России: ориентиры и перспективы: Всерос. науч.-практ. конф., 26 февраля 2010 г., Волгоград. – М.: ООО «Глобус», 2010. – 356 с.
12. Фёдорова, Н.А. Контрольно-диагностическая деятельность преподавателя вуза как средство управления процессом обучения студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Фёдорова. – Тверь: ФГБОУ ВПО «Тверской гос. ун-т», 2011. – 30 с. ■

УДК 316.47

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ГУМАННЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Ю. Клепцова

### Аннотация

В статье осуществлен сравнительный анализ психологической структуры гуманных, нейтральных, негуманных межличностных отношений в мотивационно-ценностном, когнитивном, эмоционально-волевом и поведенческом компонентах.

**Ключевые слова:** психологическая структура; гуманные межличностные отношения; нейтральные межличностные отношения; негуманные межличностные отношения; гуманизация межличностных отношений.

### Abstract

The article attempts a comparative analysis of the structure of humane, neutral and non-humane interpersonal relations in their motivational, cognitive, emotional, volitional and behavioural aspects.

**Index terms:** psychological structure; humane interpersonal relations; neutral interpersonal relations; non-humane interpersonal relations; humanization of the interpersonal relations.

Гуманизация межличностных отношений субъектов образовательной деятельности является малоизученной темой психолого-педагогических исследований. Несмотря на то что пик исследований проблемы гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, И.А. Баева, В.П. Бездухов, М.Н. Берулава, С.К. Бондырева, Е.В. Бондаревская, Л.П. Буюва, Н.Ф. Виноградова, В.В. Давыдов, И.Д. Демакова, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, А.К. Козлова, В.Г. Маралов, М.А. Молчанова, Н.Д. Никандров, А.Б. Орлов, Л.А. Обухова, Т.А. Рубанцова, Н.Р. Рябкова, В.А. Ситаров, В.А. Сластёнин, В.Ф. Хозов, И.С. Якиманская и др.) приходится на последнее десятилетие прошлого тысячелетия, до сих пор не решены вопросы конструктивного построения межличностных отношений между субъектами образовательной деятельности. Гуманизацию межличностных отношений можно представить как систему внутренних связей личности с окружающей действительностью в виде переживаний, действий, поступков, позиций, которые стали ее мировоззрением и выражаются в уважении (неуважении) достоинства и прав человека, его ценностей, отзывчивости, гу-

манного отношения, эмпатии, асертивности и прочих проявлений как к самому себе, так и к другим людям [2].

Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности – это многоплановый процесс. С одной стороны, это процесс перехода субъекта педагогического взаимодействия с отрицательного (эгоистического) или стихийного уровня межличностных отношений на нейтральный уровень, а с нейтрального – на положительный. В то же время стихийный уровень не всегда означает отрицательный, стихийным может быть и гуманный уровень межличностных отношений, в этом случае он не осознается личностью в должной мере. Например, личность проявляет гуманные межличностные отношения к другим людям, но не стремится, чтобы этот другой был или стал гуманным по отношению как к себе, так и к другим людям. Возможен иной вариант, когда добрые поступки и гуманное межличностное отношение личностью делается исключительно для себя, или на «показ», или когда другой не замечается, или когда другой становится как свой-другой. Однако гуманные межличностные отношения могут присут-

ствовать в сознании человека изначально в силу позитивной социализации, например, маленький ребенок гуманен по своей природе, если по отношению к нему, к себе и к другим людям окружающие демонстрируют принятие, доброжелательность, доверие, взаимопомощь и т.д.

Отрицательный вид отношений характеризуется направленностью на себя, отождествлением другого со своим эталоном «хорошего», «правильного», который, как правило, списывается и сопоставляется человеком в соответствии с собственными представлениями, ценностями и позицией по отношению к другому. Отрицательный вид отношений имеет значительные ограничения при восприятии и понимании другого, особенно когда этот другой непонятен, непредсказуем, незнаком. Отрицательный вид отношений может характеризоваться стихийностью, ограничивает восприятие другого негативной оценочностью и пр. Тогда к этому другому личность проявляет негуманность, которая приводит к негуманным межличностным отношениям в итоге взаимодействия, сопровождающегося следующими сложными состояниями и чувствами: злость, ревность, зависть, страх, обида, цинизм, апатия, агрессия, сожаление, отчаяние, тревога, ненависть, презрение, стремление подавить, даже уничтожить и т.д.

Отрицательный вид отношений может перетекать в индифферентный вид отношений или нейтральные межличностные отношения. Индифферентный вид отношений или нейтральные межличностные отношения характеризуются отторжением от себя всякой оценочности в восприятии себя, других людей, событий, любой информации. Соответственно в виду отсутствия волевого действия на восприятие, например поступка, действия как своего, так и других людей, невключенность личности на эмоционально-волевом, когнитивном и поведенческом уровнях выливается в нереагирование, созерцание, наблюдение, отстраненность, бездействие.

Гуманное отношение формируется путем актуализации личностных качеств, но и других проявлений, составляющих уровни гуманных межличностных отношений. Под гуманными межличностными отношениями нами понимается результат позиции или диспозиции субъектов образовательной деятельности, возникающий в процессе педагогического взаимодействия, где конгруэнтно реализуются в вербальной коммуникации когнитивный, эмоциональный и волевой уровни развития личности.

Переход с одного уровня отношений возможен при наличии определенных внешних и внутренних условий, в частности, при условии сложных и даже критических событий в жизни личности, например, потеря работы, болезнь, смерть или иной несчастный случай с кем-то из референтного окружения. Такие положительные изменения в жизни личности, как, например, рождение ребенка, внука, любовь и иные ситуации, могут способствовать смене или координации в картине мира личности или в ее мировоззрении, в ценностях. Может способствовать переходу на иной тип отношений и специально организованное обучение. Следует заметить, что уровни гуманного межличностного отношения могут изменяться и в обратном порядке перетекать друг в друга при учете заболевания или иного физического недомогания, отсутствия работы личности над собой, своим восприятием случившихся ситуаций, их анализом, сопровождающимися негативными эмоциональными переживаниями и поведенческим реагированием. В данном случае имеет место отсутствие в мировоззрении и ценностях личности на уровне осознания и поведения самой интенции к проявлению гуманных межличностных отношений.

Рассмотрим психологическую структуру гуманных, нейтральных, негуманных межличностных отношений, отраженную в табл. 1.

В соответствии с деятельностным подходом психологическая структура гуман-

Таблица 1

**Сравнительный анализ психологической структуры гуманных, нейтральных, негуманных межличностных отношений**

<b>Компоненты психологической структуры</b>	<b>Негуманные межличностные отношения</b>	<b>Нейтральные межличностные отношения</b>	<b>Гуманные межличностные отношения</b>
Мотивационно-ценностный	Неприятие философско-этических ценностей гуманизма. Мотивы: эгоизм, изменение поведения, взглядов человека, неприятие	Частичное понимание философии гуманизма как ценности с выгодой для себя, возможно непонимание философии гуманизма. Мотивы: эгоцентрические, склонность к бездействию	Принятие философско-этических ценностей гуманизма (например, идеи ненасилия, добра, доверия, ответственности, терпимости и пр.). Мотивы: помощь, поддержка, доверие, сотрудничество, любовь, содействие, сопровождение, уступчивость, снисхождение
Когнитивный (познавательный)	Неразвитость механизма принятия: непонимание, неприятие с негативным оцениванием ситуации, информации, человека	Неразвитость механизма принятия. Частичное понимание, возможно непонимание происходящего, безоценочность	Развитость механизма принятия: понимание, принятие с адекватным оцениванием ситуации, информации, человека
Эмоционально-волевой	Неразвитость механизма терпения: отсутствие волевого действия, невыдержанность, раздражительность, эмоциональная неустойчивость, агрессивность, пренебрежение, эмоциональное реагирование	Возможна неразвитость механизма терпения: отсутствие волевого действия, отторжение себя от ситуации, человека или информации, эмоциональное нереагирование, бездействие	Развитость механизма терпения: сдерживание и (или) преодоление раздражительности, невыдержанности, самоконтроль, саморегуляция, эмпатия, любовь, уважение, интерес, эмоциональная устойчивость, уравновешенность
Конативный (поведенческий)	Агрессивное поведение: недоверие, импульсивность; способы общения: диктат, требование; манипулирование: упреки, угрозы, похвала, приказы	Характеристики поведения: созерцание, наблюдение, отстраненность, безоценочность, невключенность, игнорирование, бездействие, пассивность, неуверенность, беспомощность; способы общения: нереагирование, демонстрация беспомощности; возможно морализирование, убеждение, нотация как защитные реакции	Ассертивное поведение: снисхождение, доверие, сотрудничество; способы общения: уступчивость, убеждение, разъяснение, согласование, сотрудничество, помощь, объяснение, предупреждение

ных, нейтральных, негуманных межличностных отношений будет рассматриваться в комплексе мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционально-волевого и конативного (поведенческого) компонентов межличностных отношений.

*Мотивационно-ценностный компонент* включает в себя систему ценностей, идей, взглядов, смыслов, мотивов деятельности и поведения личности.

*Когнитивный компонент* заключается в ориентировке информации о человеке или

события, которая требует понимания, объективного анализа и оценивания ситуации, высказывания позиции; самопознания и знания особенностей личности партнера, принятие или непринятие чего-то или кого-то как данности.

*Эмоционально-волевой компонент* проявляется в восприимчивости, эмоциональной чувствительности к другому человеку: аффекты, страсти, собственно эмоции – интерес, волнение, радость, удивление, горе, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина и пр.; настроения, чувства, например, счастье, самоуважение, любовь, чувство комического, юмор, ирония, насмешка, смятение, раскаяние, страх, стыд, обида и пр., проявление стресса как выразительного компонента эмоций, выражающихся в мимике, пантомимике, интонации и др. Сдерживание своих эмоциональных реакций, проявление выдержки, самообладания, самоконтроля

*Поведенческий (конативный) компонент* демонстрирует характер реагирования на ситуацию, позицию, информацию, другого человека: адекватное, неадекватное реагирование на поступки другого человека в данной ситуации.

Осмыслим психологическую структуру гуманных, нейтральных, негуманных межличностных отношений. Такое осмысление следует начинать с негуманных межличностных отношений. Они не конструктивны, что позволит отследить процесс становления гуманных межличностных отношений.

В основе *мотивационно-ценностного компонента негуманных межличностных отношений* лежит непринятие ценностей и идей гуманизма, добра, терпимости, ненасилия и т.д. Основными мотивами поведения и отношений могут быть, например, желание быть правым, уничтожение конкурента, низвержение соперника, изменение поведения, взглядов другого человека, безразличие, эгоизм, непринятие взглядов, позиций и самого человека как носителя этих позиций, взглядов и т.д.

*Когнитивный компонент негуманных межличностных отношений* соответственно выражается в неразвитости механизма принятия: непонимание, непринятие с негативным оцениванием ситуации, информации, человека, частичное понимание мотивов, поведения, образа мыслей, взглядов другой стороны.

Наличие признаков низкой когнитивной сложности, как подчеркивает И.П. Шкуратова, приводит к нетерпимости, а следовательно, к негуманности [5]. Нами разделяется позиция Д.А. Леонтьева о том, что понимание существенно отличается от познания как некоторого прироста знаний без изменения природы понимания [4]. Понимание – это главная составляющая рефлексивного сознания и мышления, составляющих основу принятия и соответственно гуманности. Понимание без личностной вовлеченности может подтолкнуть понимающего к отстраненности, безразличию или нейтральности. Личность, согласно гуманистически ориентированной психологии, является тем более зрелой, чем в большей мере она способна к принятию других такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценностью и к доверию им. А это, в свою очередь, согласно экзистенциально-гуманистическим взглядам С.Л. Братченко [1], связано с основополагающим доверием к человеческой природе, чувством глубинной сущностной общности между людьми.

*Эмоционально-волевой компонент при негуманных межличностных отношениях* характеризуется неуважением достоинства и прав другого человека, его ценностей, низкой степенью эмпатии, невыдержанностью, агрессивностью, эмоциональным реагированием в виде эмоций раздражительности, гнева, отстраненностью, эмоциональной неустойчивостью, пренебрежением, презрением, агрессией, нетерпимостью и прочими проявлениями по отношению к себе и другим людям.

*Конативный компонент при негуманных межличностных отношениях* характеризуется агрессивными формами поведения: диктат, манипулирование; похвала, приказы, вербальное, эмоциональное и иное насилие, запрет, наставление, неприятие. Отношения, вращающиеся вокруг претворения в жизнь материальных потребностей и целей, таких, в частности, как жадность, алчность, потребность в высоком положении, жажда власти, признания, тщеславия и пр.

Далее рассмотрим психологическую структуру при нейтральных межличностных отношениях. В основе *мотивационно-ценностный компонент при нейтральных межличностных отношениях* характеризуется частичным принятием идей и ценностей либо некоторых их постулатов философии гуманизма в выгодном для себя свете с целью оправдания своего поведения, образа жизни и мышления. Возможно непонимание философии гуманизма. Основополагающими мотивами являются эгоцентрические мотивы собственного благополучия, удобства, прибыли, мотивы отстраненности, беспомощности, игнорирования, бездействия.

*Когнитивный компонент при нейтральных межличностных отношениях* отличается от других видов межличностных отношений частичным пониманием происходящего, соответственно частично понятыми особенностями человека, трудностями в характеристике и выявлении различий и сходства в анализе поступков личности, информации, позиции, мнения и пр. Результатом когнитивного компонента при данном виде межличностных отношений могут быть сочетание как агрессивного и (или) неуверенного или пассивного реагирования на ситуацию, информацию, человека и пр. и в целом поведения, так и беспомощности, безразличия, бездействия. Понимание безличностной вовлеченности в ситуацию происходящего приводит к безоценочности ситуации, к отстраненности, безразличию или нейтральности и бездействия.

*Эмоционально-волевой компонент при нейтральных межличностных отношениях* в одних случаях может быть, с одной стороны, завуалированным видом отложенной мести, практицизма, лицемерия, саморекламы, конформизма и т.д., с другой стороны, проявлением понимания того, что в интересах дела «себе дороже» показать истинное отношение, высказать свою позицию, а деловое взаимодействие (переговоры, переписка и т.д.) предусматривает выполнение профессиональных обязанностей, например, менеджера образовательного учреждения, поэтому менеджер выбирает демонстрацию нейтральной позиции по отношению к кому-либо или чему-либо для окружающих. С третьей стороны, нейтральное межличностное отношение характеризуется отсутствием интереса, желания, стремления быть в ситуации взаимодействия, эмоционально и личностно вовлекаться в нее, сопереживать кому-то, быть причастным чему-либо и пр.

Терпение как психологический механизм межличностных отношений обуславливает проявление гуманных межличностных отношений, не актуализируется при нейтральных межличностных отношениях. Характерны отсутствие волевого действия, невключенность в ситуацию, отторжение от себя происходящего и, как следствие, эмоциональное нереагирование при восприятии человека, информации, ситуации. Терпение как психологический механизм межличностных отношений дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам. Однако в виду неразвитости терпения как механизма межличностных отношений на данном уровне отношений – проявление на уровне реакции бездействия, эмоциональное нереагирование.

*Нейтральные межличностные отношения на конативном уровне*, на наш взгляд, характеризуются двоякостью, ситуативностью. С одной стороны, они могут быть похожи на ассертивное реагирование, с другой стороны, возможны манипуляции,



морализирование, назидание, нотация, наставление, приспособление, конформизм. Однако в целом можно выделить следующие процессы, состояния и свойства личности: созерцание, наблюдение, отстраненность, безоценочность, невключенность, игнорирование, нереагирование, бездействие, пассивность, неуверенность, беспомощность; способы общения: нереагирование, демонстрация беспомощности; возможно морализирование, убеждение, нотация как защитные реакции.

Психологическая структура гуманных межличностных отношений выглядит следующим образом.

*Мотивационно-ценностный компонент* при гуманных межличностных отношениях характеризуется глубоким усвоением, например, философско-этических ценностей и идей гуманизма – терпимости, ненасилия, добра, смирения или иной философско-этической или религиозной концепции, где провозглашаются смыслы добра, ненасилия, веротерпимости, смиренности, доверия и т.д. Определяющей мотивацией будут мотивы помощи, сотрудничества, любви, поддержки, содействия, сопровождения, доверия, уступчивости, снисхождения.

*Когнитивный компонент при гуманных межличностных отношениях* характеризуется умением понять происходящее, мотивацию, миропостроение противоположной стороны, включающее в себя рефлексивное сознание и мышление. Понимание способствует переструктурированию личностных смыслов и составляет важный момент личностного роста и развития. Понять, как полагает Ю.Н. Кулюткин, что-либо – это значит соотнести предмет познания со своими знаниями и представлениями, со своим жизненным опытом, причем соотнести так, чтобы включить этот предмет в систему причинно-следственных связей, на основании которых возможны его объяснение и предсказание, его интерпретация и оценка [3]. Понимание смыслов, ценностей, идей другой личности приводит к развитию толерантного со-

знания. И.П. Шкуратовой выделяются признаки толерантного мышления, которые, на наш взгляд, полностью соответствуют рассматриваемым гуманным межличностным отношениям: когнитивная сложность как отсутствие явного оценочного содержания, мобильность оценок, интеграция негативной и позитивной информации в единый образ, критичность по отношению к себе, большая степень примирения с недостатками других; децентрация как способность встать на чужую точку зрения в противоположность инфантильному эгоцентризму; способность выделять в оцениваемом объекте существенные и второстепенные признаки; способность к амбивалентному восприятию объекта, при котором замечаются и положительные и отрицательные характеристики, в противоположность унивалентному черно-белому восприятию; способность устанавливать сходство и различия между одними и теми же объектами по разным основаниям, образуя разные способы их группировки; гибкость мышления как готовность изменять свои представления об объекте в связи с новой поступившей информацией [5]. Д. Келли подчеркивал, что личность способна играть роль в социальном процессе по отношению к окружающим в той мере, в какой она может проектировать в своей системе конструктивную систему других, чем большими интерпретационными возможностями владеет личность, тем легче понять других, разобраться в системе их личностных конструктов [5]. Личности, обладающей сложной системой личностных конструктов, легче и проще воспроизвести простую систему, поскольку ее интерпретационные возможности несколько выше.

Влияние когнитивного компонента на личность определяет, какие переживания, состояния, чувства и, конечно, поведенческие реакции будут овладевать личностью впоследствии.

*Эмоционально-волевой компонент при гуманных межличностных отношениях* состоит в умении преодолевать злость,

страх, апатию, гнев, раздражительность, невыдержанность, проявлять выдержку, самообладание, самоконтроль и саморегуляцию. Это 1-й этап гуманных межличностных отношений – проявление механизма терпения в межличностных отношениях. Терпение как психологический механизм обуславливает проявление гуманных межличностных отношений, выходит на первый план. Механизм терпения включает в себя выдержку, самообладание, самоконтроль. С помощью выдержки партнеры сдерживают себя, а с помощью самообладания – перераспределяют пристрастность и избирательность внимания на интересы дела. Таким образом, в выдержке главное – сдерживающий фактор, а в самообладании – перераспределяющий. С их помощью обеспечивается господство высших мотивов над низшими, общих принципов – над сиюминутными устремлениями, а на этапе исполнения соблюдаются необходимые для успешного достижения цели самоограничения.

Выдержка и самообладание могут сочетаться с самоконтролем. В сочетании с самоконтролем, выступающим атрибутом самосознания, регулируются все сферы психической жизни человека. Это идеальный вариант, обладают которым немногие. Он зависит, на наш взгляд, от степени волевой тренированности личности. Терпение как психологический механизм дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам и, как следствие работы данного механизма, – проявление на данном уровне межличностных отношений терпеливости.

2-й этап гуманных межличностных отношений выражается в актуализации механизма принятия как высшего проявления межличностных отношений. На 2-м этапе, заключающемся в работе над собой, наблюдается высшее проявление гуманных отношений – эмпатия, любовь, уважение, интерес, радость, миролюбие, прощение, благодарность, почтительность, изумление, трепет, признательность.

*Конативный компонент при гуманных межличностных отношениях* выливается в ассертивное поведение. Ассертивность имеет три основных значения: уверенность в себе и готовность принимать ответственность за свои действия; конструктивный подход к решению проблем; желание не ущемлять чужих интересов. Под ассертивным поведением понимается принцип «живи сам и давай жить другим». Ассертивность помогает выйти за пределы собственного эгоцентризма, помогает «держат паузу» и способствует стремлению найти в нежелательной ситуации положительные моменты. Характеристиками ассертивного поведения могут быть диалог, поддержка, убеждение, разъяснение, согласование, сотрудничество, помощь, объяснение, предупреждение. Ассертивные формы поведения – убеждение, разъяснение, согласование, утверждение, объяснение, предупреждение и т.д. Межличностные отношения, сопутствующие удовлетворению таких потребностей, как познание, стремление к гармонии, самореализации, счастье, сопровождаются радостью, признательностью, изумлением, трепетом, благодарностью, благоговением, состраданием.

Негуманные межличностные отношения можно представить в виде отправной точки движения в развитии к гуманному межличностному отношению. Нейтральные межличностные отношения представляют собой промежуточный этап между негуманными межличностными отношениями и гуманными межличностными отношениями.

В данном случае следует заметить, что рассматриваемые уровни межличностных отношений находят отражение во внешних проявлениях личности к чему-то или к кому-то, а также затрагивают глубинные, характерные для конкретной личности укоренившиеся, стойкие и типичные реакции, это когда, например, взрослый человек заявляет, что он чем-то доволен или недоволен, или ребенок капризничает и канючит: «мне не нравится занятие», «мне не интересно с этими ребятами играть», или с радостью и

азартом просит повторить что-либо: «мне нравится заниматься», «мне интересно с Клавдией Петровной», «еще хочу с ребятами играть». Проявления модальности отношений различны, человек положительно относится к тому, что нравится, вызывает позитивные эмоциональные реакции. Отрицательное отношение включает в себя то, что вызывает неудовольствие, отвращает или отвергается. Нейтральное отношение – это результат безразличия, нейтральной позиции, того, что не значимо, когда личность заявляет, что ей «все равно», и соответственно бездействует. При этом часто наблюдается неустойчивость отношений к чему-либо или к кому-либо. Например, у детей это вызвано возрастными особенностями, условиями, поддерживающими такой настрой воспитания, и окружением. Подобная изменчивость требует от взрослого заботы о поддержании интереса, например к учебе или добрым делам. Нередко взрослые участники образовательной ситуации сами демонстрируют примеры негуманного межличностного отношения к субъектам образовательной деятельности, например, высказывают вслух при ребенке неодобрительные замечания в адрес педагога, критикуют другого родителя, эмоционально реагируют на действия не своего ребенка и т.д., тем самым обучают своих

детей отрицательным эмоциональным переживаниям, агрессивному реагированию и поведению и соответственно формируют уровень межличностных отношений.

Гуманные межличностные отношения – это результат позиции или диспозиции субъектов образовательной деятельности, возникающий в процессе педагогического взаимодействия, где конгруэнтно реализуются в вербальной коммуникации когнитивный, эмоциональный и волевой уровни развития личности.

### Литература

1. Братченко, С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала / С.Л. Братченко. – Псков, 1997. – 68 с.
2. Клепцова, Е.Ю. Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности / Е.Ю. Клепцова. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2012. – 287 с.
3. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 85 с.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
5. Шкуратова, Г.П. Когнитивная сложность как основа толерантного мышления / Г.П. Шкуратова // Век толерантности: науч.-публ. вестник. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – С. 44–51.

УДК 378.1(04)

## ВЫБОР ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

**Д.К. Галиуллин****Аннотация**

В статье приведены некоторые технологии обучения для эффективного проектирования учебного процесса для эффективного достижения профессионального развития личности.

**Ключевые слова:** педагогическое проектирование, повышение качества образования, технология обучения.

**Abstract**

The article provides information on some teaching techniques which can help improve the design of educational process in order to make an individual's professional development more efficient.

**Index terms:** pedagogical design, improving the quality of education, education technology.

Среди актуальных направлений педагогической теории и практики стоит вопрос о создании эффективных условий профессионального развития личности на этапах обучения. Его актуальность определяется тем, что период обучения является важным этапом в жизни человека, когда складываются его знания о мире и мировоззренческие основы, идет процесс личностного развития, накапливается опыт деятельности, возникают и формируются профессиональные намерения. Профессиональное развитие с раннего детства носит непрерывный характер и продолжается на всех последующих этапах человеческой жизни. Рассмотрение ситуации профессионального развития личности на этапах обучения опирается на педагогические теории о моделях и технологиях обучения (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.И. Махмутов и др.), воспитания, профессионального образования и воспитания (Г.И. Ибрагимов, А.А. Кирсанов и др.). Проектирование и моделирование в качестве методов научно-экспериментальной деятельности могут быть использованы для изменения образовательной среды. В воспитательном пространстве образовательной среды реализуются разные стороны личностного развития, в том числе и профессиональные.

К настоящему времени в педагогической литературе представлены и описаны разнообразные педагогические технологии, которые акцентированы на ту или иную сторону процесса обучения и потому получают от этого свое название: личностно ориентированные технологии, технологии сотрудничества, технология проблемного обучения, технология модульного обучения, технология коллективной мыследеятельности, технология проективного обучения и т.д.

На наш взгляд, для педагогического проектирования наибольшее значение имеют следующие технологии: основанные на гуманизации и демократизации педагогических отношений; активизирующие и интенсифицирующие деятельность учащихся; направленные на эффективность организации и управления процессом обучения; позволяющие осуществить дидактическое реконструирование учебного материала; предполагающие построение учебного процесса на деятельностной, концептуальной, опережающей, проблемной, личностно-смысловой, эмоционально-психологической, ситуативной, игровой, алгоритмической, диалоговой основе.

Для учителя-предметника особое значение имеют предметно-ориентированные технологии, в которых в качестве основных

и соответственно диагностируемых целей (планируемых результатов обучения) выступают знания и умения учащихся по конкретному предмету.

Говоря о предметной системе обучения, отражающей вполне определенную образовательную стратегию, можно назвать несколько хорошо зарекомендовавших себя технологий обучения.

*Технология полного усвоения.* Подробное описание этой технологии в отечественной литературе проведено М.В. Клариным [3].

Остановимся только на тех особенностях технологии, которые имеют значение для дидактического проектирования.

1. Общая установка учителя (все учащиеся могут и должны освоить данный учебный материал полностью).

2. Разработка критериев (эталонов) полного усвоения для курса раздела или большой темы. Это так называемая подготовительная работа, содержание которой включает в себя конкретизацию и уточнение целей учебной деятельности учащихся в виде планируемых результатов, которые ученик должен продемонстрировать после изучения темы. Их особенность состоит в том, что они формируются в виде умений (наблюдаемых действий, поведенческого репертуара), не допускающих расширенного или альтернативного толкования. На этой основе подбираются или создаются тесты (проверочные работы) для определения уровня достижения запланированных целей.

3. Все содержание учебного материала разбивается на отдельные учебные единицы. Основные особенности учебных единиц состоят в том, что они закончены по смыслу и невелики по объему. Учащийся постоянно должен держать в поле своей деятельности планируемый результат и все свои действия направлять именно на его достижение, получая от учителя в случае удаи поощрения (стимулы), основным из которых является само успешное продвижение к намеченной цели.

4. К каждой учебной единице разрабатываются диагностические тесты и коррекционный дидактический материал. Диагностические тесты служат только ориентировочной основой для продвижения учащегося по пути усвоения содержания учебного материала и, как правило, не оцениваются. Основное назначение коррекционных материалов – применить их при повторном объяснении, т.е. использовать при дополнительной проработке неувоенного материала, которая отличается от первоначального способа его изучения и дает возможность ученику подобрать подходящие для него способы восприятия, осмысления и запоминания.

Последовательность шагов при технологии полного усвоения следующая: ориентация учащихся → разбивка учебного процесса на блоки (или модули) → изучение нового материала → проверочная работа → вспомогательная работа и коррекция → оценочные суждения.

*Технология уровневой дифференциации.* Сущность этой технологии состоит в максимальном учете индивидуальных особенностей детей при организации процесса обучения. Проблема решается введением базового уровня содержания образования. Дифференциация осуществляется не за счет того, что одним ученикам дают меньший объем материала, а другим больший, а за счет того, что, предлагая учащимся одинаковый его объем, учитель ориентируется на различные уровни его освоения.

Принципиально важна предлагаемая этой технологией система оценивания результатов обучения: положительная оценка должна выставляться за достижение определенного минимально достаточного уровня усвоения. В результате задается норма. Более высокий уровень усвоения учебного материала является личным делом ученика и соответственно оценивается более высоким баллом.

*Технология концентрированного обучения.* Описание данной технологии пред-

ставляют собой теоретически осмысленные и обоснованные интерпретации довольно известных в педагогической практике методов «погружения в предмет». Однако предпосылками создания этой технологии обучения является отсутствие у большинства учащихся системы знаний и умений по отдельным учебным предметам, отсутствие интереса к ним, быстрое забывание изученного материала и др. Именно такая организация обучения приводит к раздробленности знаний, которые к тому же быстро забываются, поскольку урок от урока отстоит далеко.

В рамках технологии концентрированного обучения возможно решение: переход к такой системе организации обучения, которая бы максимально сближала учебный процесс с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия, осмысления, запоминания, воспроизведения, применения, систематизации и обобщения, т.е. полностью соответствовала бы логике усвоения знаний.

Концентрированное обучение – это такая форма организации учебного процесса, при которой внимание педагогов и учащихся сосредоточивается на более глубоком изучении каждого предмета (или темы) за счет объединения уроков в блоки, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня, недели.

Различные авторы, исследующие эту проблему, выделяют следующие принципы организации концентрированного обучения:

1. Укрупнение дидактических единиц (П.М. Эрдниев).

2. Безусловный авторитет учителя, создающий «ожидание и более высокую информационную стоимость суггестивных воздействий» (Г.К. Лозанов).

3. Чередование вербально-знакового и образно-эмоционального видов деятельности через создание особого «уравновешивающего» учебного плана (М. Щетинин).

4. Эвристическое погружение в учебный материал на метапредметной основе (А. Хуторской).

*Технология «Учебные портфолио».* В отечественной педагогической литературе учебные портфолио представлены как новая форма контроля и оценки достижений учащихся. Мы полагаем, что потенциальная регламентация процедур этой технологии, диагностируемость поставленных целей и воспроизводимость в массовой педагогической практике позволяют отнести ее к эффективной педагогической технологии, которая при умелом выполнении может решить целый ряд психологических проблем, связанных с оцениванием знаний и умений учащихся по предмету. В процессе дидактического проектирования использование данной технологии позволяет фиксировать дидактический эффект по: 1) конечным результатам; 2) приложенным усилиям; 3) материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности. По сути дела, речь идет о смещении акцента в контрольно-оценочном компоненте обучения с фиксации «незнания» и «неумения» на то, что ученик знает, и то, что умеет, а также на очевидный самому учащемуся прогресс в обучении.

Для процесса проектирования важным являются разработка и детализация критериев обученности и обучаемости учащихся в соответствии с поставленными целями; отбор и анализ образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности; сбор информационных материалов из внешних источников (одноклассники, учителя, родители, тестовые центры, общественные организации); анализ всех собранных материалов с целью всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности и обучаемости данного учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Следует заметить, что состав учебного портфолио напрямую зависит от конкретных целей обучения данному предмету.

*Технология модульного обучения.* Модульное обучение базируется на главном понятии теории поэтапного формирования умственных действий – ориентировочной основе деятельности.

Четкость и определенная логика действий ученика, постоянное подкрепление действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп учебной деятельности заимствованы из программированного типа обучения. Кибернетический подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью учащихся, переходящего в самоуправление.

До сих пор в литературе дискутируются как содержание самого понятия «модуль», так и подходы к конструированию модульных программ. Некоторые авторы определяют модуль как определенный объем научной информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной деятельности, а другие представляет модуль как учебный элемент, состоящий из точно сформулированной учебной цели; списка необходимого оборудования, материалов и инструментов; списка смежных учебных элементов; собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями; практических занятий для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу; проверочные работы, которые соответствуют целям, поставленным в данном учебном элементе.

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик самостоятельно (или с некоторой помощью педагога) достигает конкретных целей учебной познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности.

Обобщая различные точки зрения, можно выделить следующие отличия модульного обучения от других систем обучения. Во-первых, содержание обучения представлено в виде законченных самостоятельных комплексов, усвоение его должно происходить в соответствии с целью обучения. Дидактическая цель формулируется для учащегося и содержит в себе указание не только на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Кроме

того, каждый ученик получает от учителя в письменной форме советы: как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал и т.д. Во-вторых, модульное обучение предполагает изменение форм общения учителя с учащимися. Он общается с ними как посредством модулей, так и непосредственно – с каждым учеником индивидуально. Именно модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу. В-третьих, каждый учащийся работает большую часть времени самостоятельно, учится целеполаганию, планированию, организации, контролю и оценке своей деятельности. Таким образом, каждый может определить уровень своих знаний, увидеть пробелы в них. Несомненно, что учитель тоже управляет учебно-познавательной деятельностью учащихся через модули и непосредственно, но это более мягкое, а главное, сугубо целенаправленное управление (Т.И. Шамова).

*Технология проблемно-модульного обучения (ПМО).* Впервые полное описание этой технологии проведено М.А. Чошановым. Автор формулирует три принципа конструирования технологии ПМО: принцип системного квантования как методологическое основание для «сжатия» учебной информации (обобщения, укрупнения, систематизации, генерализации знаний с использованием достижений инженерии знаний); принцип модульности (могут использоваться как базовые, так и вариативные модули, а модуль, в свою очередь, имеет базовый и вариативный компоненты); принцип проблемности как дидактическое основание для формирования критического мышления учащихся. Формирование критичности мышления в технологии ПМО осуществляется через целенаправленное создание ситуаций на поиск ошибок.

В заключение отметим, что любая педагогическая технология – это своего рода вариант воплощения определенной педагогической концепции, стратегии образования. Технологический выбор, который существует у учителя, представляет для него трудность не меньшую, чем проекти-

рование собственной технологии обучения. Указанное обстоятельство обуславливает значимость и высокую эффективность проектировочного подхода в нынешних социально-экономических условиях.

### Литература

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 344 с.

2. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологии обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 304 с.

3. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига, 1995. – 176 с.

4. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – С. 221–223.

УДК 51.07

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО СОЗДАНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ МАТЕМАТИКА

А.Р. Ганеева

### Аннотация

В современном мире с каждым днем информационные потоки все больше проникают в различные сферы деятельности. В связи с этим необходимо регулярно пересматривать систему профессиональной подготовки будущих учителей. Уже сейчас школе нужны квалифицированные специалисты с высоким уровнем образованности, способные переключаться с одного вида педагогической деятельности на другой. От современного учителя требуется желание постоянного самосовершенствования, самообучения для профессионального роста.

**Ключевые слова:** цифровой образовательный ресурс, будущий учитель математики.

### Abstract

In the modern world every day information streams get into various fields of activity more and more. In this regard it is necessary to reconsider regularly system of vocational training of future teachers. Already now the qualified experts with high level of the education, capable to switch over from one type of pedagogical activity to another are necessary to school. From the modern teacher the desire of continuous self-improvement, self-training for professional growth is required.

**Index terms:** digital educational resource, future mathematics teacher.

**П**одготовка будущих учителей в вузе должна быть основана на творческом развитии личности, способности к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию. В качестве самостоятельной работы студентам можно предложить создание цифровых образовательных ресурсов по математике.

Цифровой образовательный ресурс (ЦОР) – совокупность данных в цифровом виде, применимая для использования в учебном процессе как единое целое. Опыт

по созданию ЦОР пригодится студентам и при прохождении педагогической практики, и в дальнейшей педагогической деятельности. Задание по созданию ЦОР можно ориентировать на учебные предметы программы вуза, такие как алгебра, геометрия, математический анализ, теория и методика обучения математике и элементарная математика. Этот вид самостоятельной работы поможет студентам проявить творческие способности и будет способствовать более глубокому изучению учебной



дисциплины, создать разноуровневый ЦОР с учетом индивидуальных особенностей и подготовленности студентов по данному учебному предмету.

В зависимости от курса, на котором учится студент, и специфики изучаемого предмета задания для самостоятельной работы могут быть весьма разнообразными. При этом важно стремиться к тому, чтобы на младших курсах целью самостоятельной работы студентов являлось расширение и закрепление знаний и умений, приобретаемых студентами на аудиторных занятиях. В качестве самостоятельной работы студентам младших курсов можно давать готовые ЦОР, созданные преподавателем, для их изучения. На старших курсах самостоятельная работа должна способствовать развитию творческого потенциала студента. Создание ЦОР на старших курсах должно ориентировать студентов на выполнение курсовых и дипломных работ экспериментального характера по созданию ЦОР и внедрению его в педагогический процесс.

В качестве платформы ЦОР будем использовать компьютерную систему *Mathematica*. Использование системы *Mathematica* в процессе обучения прослеживается в работах О.А. Бушковой, Ж.И. Зайцевой, Т.В. Капустиной, О.В. Мантурова и других.

ЦОР, созданный, с использованием системы *Mathematica* сохраняет все возможности существующего традиционного учебника (в одном документе применяются комбинации текстов, таблицы, графики, анимации, организация диалога с пользователем, гипертекстовые ссылки и т.д.). *Mathematica* позволяет выполнять все вычисления внутри ЦОР, работать в вычислительном режиме как с калькулятором (числовым и символьным) и в режиме программирования как с мощной системой программирования, позволяющей строить и анализировать сложнейшие математические модели.

*Mathematica* — многофункциональный программный продукт, на полное изучение которого можно потратить не один год.

И потому при использовании его лишь в качестве базы для создания ЦОР значительная часть его потенциала остается невостребованной. Но и той частью возможностей системы, которая будет использоваться, необходимо владеть достаточно свободно. Благодаря тому, что постижение идеи синтаксиса данной компьютерной системы не вызывает особого труда, сам ЦОР может быть построен таким образом, что освоение системы будет идти параллельно с изучением предмета.

Темп работы, последовательность изучения различных форм представления материала ЦОР определяются самим пользователем. Эти обстоятельства имеют значение, так как оказывают существенное влияние на закрепление полученных знаний и навыков и тем самым повышают эффективность обучения. ЦОР учебники активизируют самообразование в процессе обучения, меняют его стиль и природу, усиливают образное восприятие материала, повышают уровень информации.

Опишем структуру ЦОР, созданного силами студентов, по аналитической геометрии. Начало данного ЦОР содержит содержание, но вместо указания на номер страницы того или иного раздела или параграфа будет гиперссылка. Таким образом, фактически содержание будет представлять собой меню разделов, глав и параграфов, т.е. иерархическое дерево разделов, соответствующее структуре учебного материала.

Итак, структура ЦОР имеет следующий вид:

- 1) оглавление (в виде гиперссылок первого уровня);
- 2) материал, необходимый для изучения его студентами;
- 3) примеры решения задач, которые решены в ЦОР;
- 4) задачи для самостоятельного решения.

Рассмотрим на конкретном примере ЦОР «Кривые второго порядка». Оглавление ЦОР в нашем случае имеет следующий вид:

1. Канонические уравнения кривых второго порядка.

2. Общее уравнение кривой второго порядка.

3. Приведение кривых второго порядка к каноническому виду.

4. Задачи для самостоятельного решения.

5. Проверка результатов с помощью программы.

По оглавлению видно, что обучающийся приобретает новые знания (1, 2, 3) и закрепляет их (4, 5).

Остановимся на 4 и 5 пунктах оглавления ЦОР.

Одной из задач для самостоятельного решения является, например, следующая: привести к каноническому виду кривую:

$$5x^2 + 6xy + 4y^2 + 2x - 5y + 1 = 0.$$

Можно подобрать много вариантов таких примеров и подготовить к этим примерам ответы. Но будет лучше, если при повторном изучении студентами ЦОР задачи для самостоятельного решения будут меняться. Для этого необходимо, чтобы коэффициенты уравнения линии второго порядка выдавал сам компьютер с помощью команды случайных чисел **Random**.

В системе Mathematica это можно организовать одной строкой

```
Table[Random[Integer, {-100, 100}], {i, 1, 6}]
```

Эта строка при запуске ЦОР даст последовательность чисел (коэффициенты линии второго порядка). Например, получим {5, 2, 8, -16, -28, 80}.

При таком способе задания коэффициентов предусмотреть ответы заранее невозможно. Поэтому в системе Mathematica нужно составить программу, которая при введении коэффициентов кривой второго порядка выведет ответ (уравнение в каноническом виде), а также промежуточные вычисления. Обучающийся, решив задачу, может самостоятельно проверить своё решение при наличии такой программы.

Приведём программу в системе Mathematica, которая осуществляет приведение общего уравнения второго порядка к каноническому виду. Она составлена в

функциональном стиле, свойственном системе Mathematica. В левых частях – имена внешних функций от аргумента lvp (линии второго порядка, которую условимся задавать списком коэффициентов её общего уравнения).

```
a1[lvp_]:=First[lvp]
a12[lvp_]:=Part[lvp,2]
a22[lvp_]:=Part[lvp,3]
a10[lvp_]:=Part[lvp,4]
a20[lvp_]:=Part[lvp,5]
a00[lvp_]:=Part[lvp,6]
eq[lvp_]:=a1[lvp]x^2+2a12[lvp]x
+y+a22[lvp]y^2+2a10[lvp]x+2a20[lvp]y+
a00[lvp]==0
m[lvp_]:={a1[lvp],a12[lvp]},{a12[lvp],a2
2[lvp]}
lambda1[lvp_]:=First[Eigenvalues[m[lvp]]]
lambda2[lvp_]:=Last[Eigenvalues[m[lvp]]]
alpha[lvp_]:=If[a12[lvp]!=0,ArcTan[(lambda
a1[lvp]-a11[lvp])/a12[lvp]],0]
sin[lvp_]:=Sin[alpha[lvp]]
cos[lvp_]:=Cos[alpha[lvp]]
formpovorot[lvp_]:=x==x'cos[lvp]-
y'sin[lvp]&&
y==x'sin[lvp]+y'cos[lvp]
b10[lvp_]:=a10[lvp]cos[lvp]+a20[lvp]
sin[lvp]
b20[lvp_]:=a10[lvp]sin[lvp]+a20[lvp]
cos[lvp]
eqpovorot[lvp_]:=lambda1[lvp]
x'^2+lambda2[lvp]y'^2+2b10[lvp]
x'+2b20[lvp]y'+a00[lvp]==0
formperen[lvp_]:=x'== - b10[lvp]/
lamda1[lvp]+X&&
y'== - b20[lvp]/lamda2[lvp]+Y
eqperen[lvp_]:=Expand[lambda1[lvp]( -
b10[lvp]/lamda1[lvp]+X)^2+
lambda2[lvp](b20[lvp]/lamda2[lvp]+
Y)^2+
2b10[lvp]( - b10[lvp]/lamda1[lvp]+X)+
2b20[lvp]( - b20[lvp]/lamda2[lvp]+Y)+
a00[lvp]]==0
formobh[lvp_]:=x==Expand[( - b10[lvp]/
lamda1[lvp]+X) cos[lvp]] -
Expand[( - b20[lvp]/lamda2[lvp]+Y)
sin[lvp]]&&
y==Expand[( - b10[lvp]/lamda1[lvp]+X)
sin[lvp]] +
```

**Expand[(-b20[lvp]/lamda2[lvp]+Y)  
cosal[lvp]]**

Во всех вводах, которые делаются от-  
дельно, использовано отложенное при-  
своение; выводных ячеек при отложенном  
присвоении нет.

Расшифровка использованных встро-  
енных и внешних функций:

**First** – первый элемент списка lvp;

**Part[lvp, i]** – i-й элемент списка lvp;

**Last** – последний элемент списка;

**Expand** – раскрывает скобки в алгебраи-  
ческом выражении;

**eq[lvp]** – ввод общего уравнения кривой  
второго порядка;

**m[lvp]** – матрица, составленная из ко-  
эффициентов lvp;

**Eigenvalues[m[lvp]]** – список собствен-  
ных значений квадратной матрицы

$$m = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{12} & a_{22} \end{pmatrix};$$

**lambda1** –  $\lambda_1$  (первое собственное зна-  
чение матрицы m);

**lambda2** –  $\lambda_2$  (второе собственное зна-  
чение матрицы m);

**alpha** – угол поворота системы коорди-  
нат. Если  $a_{12} \neq 0$ , то

$$\alpha = \arctan\left(\frac{\lambda_1 - a_{11}}{a_{12}}\right);$$

**formpovorot** – формулы поворота систе-  
мы координат

$$\begin{cases} x = x' \cos \alpha - y' \sin \alpha \\ y = x' \sin \alpha + y' \cos \alpha \end{cases};$$

**b10** и **b20** – коэффициенты для уравне-  
ния линии второго порядка после поворота  
системы координат

$$\begin{cases} b_{10} = a_{10} \cos \alpha + a_{20} \sin \alpha \\ b_{20} = -a_{10} \sin \alpha + a_{20} \cos \alpha \end{cases};$$

**eqpovorot** – уравнение линии второго  
порядка после поворота системы координат

$$\lambda_1 x'^2 + \lambda_2 y'^2 + 2b_{10}x' + 2b_{20}y' + a_{00} = 0;$$

**formperen** – формулы параллельного  
переноса системы координат

$$x' = -\frac{b_{10}}{\lambda_1} + X, \quad y' = -\frac{b_{20}}{\lambda_2} + Y;$$

**eqperen** – уравнение линии второго по-  
рядка после параллельного переноса сис-  
темы координат

$$\lambda_1 \left(-\frac{b_{10}}{\lambda_1} + X\right)^2 + \lambda_2 \left(-\frac{b_{20}}{\lambda_2} + Y\right)^2 + 2b_{10} \left(-\frac{b_{10}}{\lambda_1} + X\right) + 2b_{20} \left(-\frac{b_{20}}{\lambda_2} + Y\right) + a_{00} = 0;$$

**formobh** – формулы общего преобразо-  
вания

$$\begin{cases} x = \left(-\frac{b_{10}}{\lambda_1} + X\right) \cos \alpha - \left(-\frac{b_{20}}{\lambda_2} + Y\right) \sin \alpha \\ y = \left(-\frac{b_{10}}{\lambda_1} + X\right) \sin \alpha + \left(-\frac{b_{20}}{\lambda_2} + Y\right) \cos \alpha \end{cases}.$$

Следующий пример показывает, как ра-  
ботает эта программа:

**lvp1:={0, 1, 0, 2, 1, 5}** – вводим коэффи-  
циенты кривой второго порядка

**eq[lvp1]**

$$5 + 4x + 2y + 2xy == 0.$$

**lambda1[lvp1]**

-1

**lambda2[lvp1]**

1

**formpovorot[lvp1]**

$$x = \frac{x'}{\sqrt{2}} + \frac{y'}{\sqrt{2}} \& \& y = -\frac{x'}{\sqrt{2}} + \frac{y'}{\sqrt{2}}$$

**eqpovorot[lvp1]**

$$5 + 2\left(-\frac{1}{\sqrt{2}} + \sqrt{2}\right)x' - (x')^2 + 2\left(\frac{1}{\sqrt{2}} + \sqrt{2}\right)y' + (y')^2 = 0$$

**formperen[lvp1]**

$$x' = -\frac{1}{\sqrt{2}} + \sqrt{2} + X \& \& y' = -\frac{1}{\sqrt{2}} - \sqrt{2} + Y$$

**eqperen[lvp1]**

$$1 - X^2 + Y^2 == 0.$$

**formobh[lvp1]**

$$x = -1 + \frac{X}{\sqrt{2}} + \frac{Y}{\sqrt{2}} \& \& y = -2 - \frac{X}{\sqrt{2}} + \frac{Y}{\sqrt{2}}$$

Итак, общее уравнение линии второго порядка  $xy + 2x + y + 5 = 0$  привели к каноническому виду  $X^2 - Y^2 = 1$  и получили результаты необходимых промежуточных вычислений.

Таким образом, могут быть организованы тренажёры с элементами самоконтроля и по другим темам математических дисциплин. Система *Mathematica*, как видим, позволяет сделать это легко и компактно.

Методической основой ЦОР по математическим дисциплинам в его практической части должны являться программы, составленные в функциональном стиле, предназначенные для решения опорных задач (типовых задач, многократно использующихся при решении других задач).

Сама конструкция программ в среде *Mathematica* такова, что обучающийся может осуществить самопроверку каждого шага своего решения, соотнеся его с соответствующим шагом решения, выданного компьютером.

Что касается создания тренажёров с полной автоматизацией проверки, то эту работу можно провести постепенно силами самих студентов, давая им такие задания для курсовых проектов. В этом случае обучение проходит наиболее активно в силу творческого характера процесса создания программы, реализующей тренажёр. Для создания тренажёра, снабжённого системой автоматической проверки действий студента по решению задач и автоматического выставления оценки за решение, необходимо разработать программу, состоящую из набора процедур, объединённых в одной ячейке. Критерием правильности будет проводимое компьютером параллельно со студентом решение данной задачи как опорной по основной программе, составленной в функциональном стиле. Конкретные данные для каждого студента подбираются индивидуально с помощью датчика случайных чисел. Сообщения этих данных студенту, пошаговые задания для него и его ответы составляют содержание диалога внутри одной ячейки. В текущей версии компьютерной математической

системы *Mathematica* 5.0 предусмотрена встроенная функция **Input**, которая вызывает малое диалоговое окно с текстом задания и местом для ввешивания требуемого ответа. Эти ответы студента компьютер сравнивает с полученными им самим и отвечает или поощрительным замечанием, или констатацией неверного ответа и последующим наводящим вопросом. Количество неверных попыток можно фиксировать и в зависимости от него выставлять отметку по заранее заданной формуле.

Итак, методическая организация процесса самостоятельной работы по темам программы строится на использовании ЦОР в среде *Mathematica*. Проверка усвоения учебного материала осуществляется с помощью контрольных работ (или «обычных» письменных, проверяемых преподавателем, или проверяемых автоматически с помощью компьютера). Вопросы, изученные студентами самостоятельно по ЦОР, в обязательном порядке включаются в курсовой экзамен.

Созданные студентами проекты в виде ЦОР должен проверить преподаватель, а далее организуется их защита перед студентами. При положительной оценке ЦОР преподавателем его можно применять в педагогическом процессе или в школе, или в вузе.

### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005.
2. Капустина, Т.В. Теория и практика создания и использования в педагогическом вузе новых информационных технологий на основе компьютерной системы *Mathematica* (Физико-математический факультет): дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Капустина. – М., 2001. – 254 с.
3. Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования. Математика и информатика: сборник учебно-методических материалов для педагогических вузов / сост. Ю.А. Дробышев, В.Г. Виноградорский, Е.П. Осьминин; под. общ. ред. Ю.А. Дробышева. – М.: Университетская книга, 2008. – 304 с.

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 378.147:648.5.002.6

## ЧТО МЕШАЕТ ГОТОВИТЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

П.Н. Осипов

### Аннотация

В научной литературе явно недостаточно внимания уделяется вопросу о том, что мешает готовить конкурентоспособных специалистов. Автор пытается восполнить этот пробел, показывая, что главные трудности и препятствия на этом пути связаны не с нехваткой средств, а с самими субъектами образовательного процесса – студентами и преподавателями.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, конкурентоспособный специалист, профессиональное становление, высшая школа, обучающийся, студент, преподаватель.

### Abstract

Not enough attention is paid in academic literature to the challenges for the process of training competitive specialists. We try to fill this gap by revealing that the main difficulties and obstacles are not due to the lack of funds, but are linked to the actions of the very subjects of the educational process, i.e. students and teachers.

**Index terms:** competitiveness, competitive specialists, professional development, Higher School, student, teacher.

**В**ажнейшей задачей образования в современных социально-экономических условиях является подготовка конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда. Как справедливо замечает в предисловии к своей книге «Конкурентология» В.И. Андреев, «для того чтобы Россия приобрела статус конкурентоспособной державы, мы должны воспитать новое поколение конкурентоспособных лидеров» [1, с.4].

Понятие конкуренции связано с экономической теорией, о чем свидетельствует даже Закон РФ, который так и называется «О конкуренции». В то же время конкуренция есть не что иное, как тип межличностного взаимодействия и потому ее особенности исследуются с позиции и экономики, и политологии, и социальной психологии, а в последние годы и педагогики [1, 2, 3, 6]. Так, В.И. Андреев дает следующее определение этому феномену: «Конкурентоспособная личность – личность, для кото-

рой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества напряженной борьбе со своими конкурентами» [1, с.26].

Конкурентоспособный специалист – это человек, удовлетворяющий потребностям рынка труда по своим профессиональным, психологическим, нравственным и другим качествам, обладающий адаптивностью и мобильностью, способностью быстро перестраиваться в изменяющихся условиях, принимать решения и нести за них ответственность. Это работник, который способен предложить себя как «товар» на рынке труда, вступить в определенные отношения (экономические, правовые и др.) с работодателем или самому выступить в роли предпринимателя.

Определяя актуальность и важность, стратегии и условия развития конкурентоспособности, авторы многих появившихся

в последние годы научных работ и учебных пособий правильно обращают внимание на то, что необходимо предпринять для этого. Чего стоит одно только уже названное пособие В.И. Андреева, имеющее подзаголовок «Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности». Бери и саморазвивайся! Однако сколько прекрасных книг, написанных отечественными и зарубежными авторами, так и остаются невостребованными теми, кому они адресованы.

К сожалению, в научной литературе явно несправедливо и недостаточно мало внимания уделяется вопросу о том, что мешает готовить конкурентоспособных специалистов. Между тем на этом пути немало трудностей и препятствий, главные из которых связаны не с нехваткой средств, а с самими субъектами образовательного процесса – преподавателями и особенно обучающимися, тем живым «материалом», которому в условиях превращения образования в сферу образовательных услуг и предстоит стать конкурентоспособным «товаром».

С технологической точки зрения качество образования определяется, прежде всего, качеством исходного продукта. В нашем случае – качеством знаний абитуриентов. Оно, мягко говоря, оставляет желать лучшего. Даже то, что на поверхности – словарный запас родного языка (будь то русского или татарского) – беден. Пишут, как слышат – «фход», «фчера», место работы родителей – «парахавой завод», «хочу выбрать проффессию учителя русского языка и литературы». Налицо низкий уровень гуманитарной подготовки абитуриентов, языковой грамотности.

Значительная часть абитуриентов обладает недостаточным научным мышлением, их ответы характеризуются обыденностью речи. В числе важнейших психологических проблем – низкая мотивация учения студентов, обусловленная, в свою очередь, низкой престижностью образования. Имеет место крайний утилитаризм студенчес-

кой молодежи, стремление добиться всего, в том числе получить диплом о высшем образовании без особых усилий, «легким путем», не исключая и куплю.

В советские времена студентами, как правило, становились лучшие выпускники общеобразовательных и профессиональных (профучилищ, техникумов) школ. Сегодня студентом без особого труда и главное – без знаний! – становится любой желающий, способный оплатить образование, все более превращаемое в сферу образовательных услуг. А поскольку это оплаченная услуга, то оплативший может ей и не воспользоваться, главное для многих – получить документ о высшем образовании.

Безусловно, что среди студентов и сегодня есть очень умные, мотивированные на получение знаний. Есть выпускники, получающие приглашение в аспирантуру и продолжающие образование за рубежом. Понятно, что они владеют не только знаниями по своей профессии, но и иностранным языком. К сожалению, их не так много, но с учетом присоединения России к Болонскому процессу таким должен быть каждый! Анализ сегодняшней ситуации в образовании показывает, что эта цель достижима нескоро. Обучающиеся в наших вузах иностранные студенты недоумевают, почему российские студенты не знают английского языка, которыми сами они владеют, хотя он им тоже неродной.

Безусловно, нельзя отрицать право личности на получение образования по выбранной специальности за счет собственных средств. Однако нельзя закрывать глаза на то, что студенты, обучающиеся на коммерческой основе, недостаточно ответственно относятся к учебе. Многие вообще не учатся и желают получить не образование, а всего лишь диплом. Налицо очевидный факт, что для многих основными мотивами получения высшего образования сегодня являются желание соответствовать формальному требованию работодателей к его наличию, желание повысить социальный статус, получить высо-

кооплачиваемую работу – не важно, какую. В структуру предпочтений также входит стремление родителей оградить детей от агрессивного влияния социальной среды, службы в армии, нарастить социальный капитал.

Высшее образование сегодня испытывает множество самых различных проблем. Многие студенты уверовали в возможность зарабатывать и безбедно жить, не имея ни знаний, ни профессиональных навыков, ни стремления приобретать их. Они бросают учебу и идут работать в коммерческие структуры. Многие только формально числятся в учебных заведениях, почти не посещают их.

В коммерческих группах и вузах преобладает иной стиль отношений между студентами, студентами и преподавателями, также основанный на купле-продаже образовательных услуг, что приводит к снижению нравственности, вследствие чего, несмотря на более высокую оплату труда, часть преподавателей, причем далеко не плохих, не хотят здесь работать.

Чрезмерная коммерциализация системы образования разрушает профессиональное становление личности, трудовую мотивацию и нравственность, формирует асоциальные черты личности. На смену философии добытчика знаний приходит философия их покупателя. Сегодня мы обучаем не столько тех, кто к этому способен и готов, сколько тех, кто может оплатить учебу, зачастую не утруждая себя ей.

Безусловно, вузы, особенно обучающие студентов на коммерческой основе, работают с такими студентами, какие они есть. Конечно, лучше бы их не обучать вообще, потому что не имея хорошего базового образования (по большому счету, многих нельзя было выпускать из школы с аттестатом зрелости), они объективно не могут получать высшее образование. В жизни же они получают, но не образование, а лишь документ о его получении.

Можно ли и как из таких разных абитуриентов готовить конкурентоспособных

специалистов, как работать с такими студентами?

Очевидно, что в условиях рыночной экономики и соответствующих отношений вуз должен использовать такие формы, которые научили бы студентов ориентироваться в условиях рынка, зарабатывать деньги, трудиться так, чтобы было и интересно, и выгодно как самому человеку, так и обществу. К сожалению, как показывает анализ вузовской практики, здесь преобладает традиционная (обучающая) методика обучения, ориентированная на преподавателя. А нужна тренирующая, ориентированная на обучающегося, предусматривающая его включенность в предстоящую профессиональную деятельность. При этом «студенты должны иметь возможность общаться с лучшими представителями профессии» [2, с.127]. Обучающийся при этой методике – активное звено, он сам выявляет и обогащает информацию, сам ищет знания, сам стимулирует себя. Преподаватель – эксперт, тренер, арбитр.

Использование активных методов обучения не является сегодня чем-то особенно новым. И тем не менее далеко не каждый преподаватель пользуется ими. По-прежнему преобладают традиционные формы: лекции и семинары, которые в большинстве случаев не пользуются у студентов особой любовью и посещаются без особого удовольствия.

Конечно, преподаватель может рассказывать студентам, но они забудут, преподаватель может показать – и студенты что-то запомнят, но если преподаватель включит студентов в дело – они научатся. Сегодня, как никогда, возрастает роль и значение самостоятельной работы обучающихся.

В новых социально-экономических условиях российского общества выпускник вуза должен рассчитывать, прежде всего, на самого себя, свои способности, знания и умения, свои возможности, уметь адаптироваться в новой обстановке, принимать правильные оперативные решения и нести за них ответственность. Вряд ли научить

всему этому могут лекции и семинары. Обучение должно быть максимально приближено к реальной профессиональной практике, заняться которой предстоит студенту в ближайшем будущем, а по возможности заниматься которой ему лучше уже сегодня, сочетая обучение и практику. Например, можно ли подготовить будущего журналиста из студента, который не умеет и не любит писать, грамотно говорить?

Какими же принципами должен руководствоваться преподаватель и какие условия соблюдать? Оптимально сочетать словесные, наглядные, практические, репродуктивные и поисковые методы обучения. Рационально сочетать фронтальные, групповые и индивидуальные формы обучения. Опирайтесь на сознательность, активность, самостоятельность обучающихся.

Сегодня каждый субъект образовательного процесса – будь то преподаватель или студент – должен осознать, что образование представляет собой не столько взаимодействие обучающегося с обучающим, сколько взаимодействие обучающегося с источником информации, в качестве которого может быть не только и не столько преподаватель.

Что касается условий хорошего занятия, то в их числе можно выделить *социально-педагогические* (творчески работающий педагог, наличие сплоченной группы, наличие хороших учебников, наглядных пособий, наличие благоприятного климата) и *психолого-дидактические* (высокий уровень обученности и воспитанности, обучаемости и воспитуемости студентов, наличие мотивов учения, применение активных форм и методов обучения, поэтапное восхождение студентов по уровням усвоения знания, которое предусматривает понимание, узнавание (повторение, восприятие), применение (особенно в нетипичных ситуациях) и, наконец, творчество).

Повысить качество подготовки будущих специалистов можно через практикоориентированное образование. Студент должен

на практике убедиться в необходимости и полезности приобретаемых знаний.

Подготовить конкурентоспособного специалиста может только конкурентоспособный педагог в конкурентоспособном учебном заведении. В условиях модернизации российского образования одной из сомнительных его тенденций стало стремление к надуманному «омоложению» преподавательского корпуса. Сама по себе идея неплохая, но надо ли искусственно устанавливать нормы на средний возраст? Разве мало примеров творчески работающих преподавателей пенсионного возраста? Кстати, отношение студентов к ним порой более положительное, чем к молодым. К тому же не секрет, что в преподаватели идут (на мизерную зарплату начинающего) и те, кто не сумел проявить себя конкурентоспособным по полученной вузовской специальности.

Высшая школа испытывает сегодня много проблем различного характера, которые обусловлены социальными факторами, поэтому их успешное решение зависит в первую очередь от решения стоящих перед обществом социально-экономических проблем. В то же время есть проблемы, решение которых посильно самим вузам. Что возможно здесь?

Сегодня здесь особенно необходимы:

- гуманизация, гуманитаризация и дифференциация содержания образования, формирование в учебных заведениях комфортной гуманитарной среды, содействие свободному развитию личности каждого обучающегося, интеграции ее в систему мировой и национальной культуры;

- индивидуализация содержания, форм и методов обучения на основе многообразных программ и систем обучения, периодически обновляемых на основе интересов и запросов обучаемых, требований рынка труда;

- смещение акцента на самостоятельную работу студентов как средства моделирования их профессиональной деятельности. Это обусловлено тем, что студент –



субъект познавательной и профессиональной деятельности, наделенный активностью и самостоятельностью;

– включенность студентов в предстоящую профессиональную деятельность (желательно совместно с преподавателями, наставниками) уже на ранних стадиях обучения в вузе.

От педагогов высшей школы сегодня требуется:

– способность и готовность к работе в инновационном режиме;

– психологическая приспособляемость к изменениям и восприятию нового (овладение новыми педагогическими технологиями, информационными системами, условиями работы, расширение функциональных обязанностей, в частности, освоение исследовательской функции, создание совместных со студентами малых предприятий или иных форм профессиональной деятельности);

– психологический настрой на постоянный научный поиск, способность и готовность заниматься им, создавать научный продукт;

– готовность к переучиванию, самообразованию, духовному самосовершенствованию.

Сегодня на первый план среди всех факторов, обуславливающих профессиональное развитие студента, выдвигаются экономические – это признают и студенты, и их педагоги. Действительно, трудно обучить профессии, если нет самого элементарного – современных учебников, литературы по специальности (в том числе зарубежных) и условий для закрепления теоретических знаний на практике. О каком профессиональном развитии тут может идти речь? Правда, сами студенты придают большее значение не учебникам (знания-то в век информационных технологий они могут получить), а условиям для их закрепления на практике, отсутствие которых ничем не заменишь.

Процесс профессионального становления затруднен как никогда. Как может

обучать профессии преподаватель, не получающий достойной зарплаты, студента, выбравшего эту профессию случайно, которая ему не нужна, работать по которой он и не думает?!

Неосознанное профессиональное самоопределение и внутреннее стремление студента к самореализации, не связанной с получаемой в учебном заведении профессией, приводит его к внутреннему конфликту (с самим собой), отражается на его профессиональном и в конечном итоге жизненном самоопределении.

Для успешного профессионального становления студентов необходимо, чтобы в учебно-воспитательном процессе вуза у них в основном завершилось профессиональное самоопределение, т.е. сформировалось отношение к себе как к субъекту собственной профессиональной деятельности.

После окончания учебного заведения студентов ждет этап профессионализации, активного освоения профессии. Результаты исследований позволяют обратить внимание на то, что многие выпускники не вступают в этот этап, а стало быть, начнут свое профессиональное становление сначала. В таком случае его следующая стадия (мастерство) будет значительно отодвинута. А это значит потерянное время и средства. И соответствующее качество труда, к выполнению которого приступит выпускник вуза, имея не знания, а диплом.

В условиях интеграции России в международное экономическое пространство каждый человек, где бы он ни трудился, должен подумать: соответствует ли мой труд мировым стандартам? Каждому из нас необходимо серьезно задуматься над своим отношением к труду, порядку, организованности, своим обязанностям, над своим поведением. Только человек, обладающий новым мировоззрением, необходимыми знаниями, убежденностью, будет стремиться к формированию в себе определенных нравственных, профессиональных и других качеств. «В современной экономической и социокультурной

ситуации в России проблема саморазвития конкурентоспособности встает перед каждым из нас, и особенно перед учащейся и студенческой молодежью исключительно остро и значимо» [1, с.3].

В новых социально-экономических условиях российского общества возрастает роль и значение активности личности в собственном развитии и становлении, поэтому очень важно выдвижение на первый план задачи побуждения каждого человека к самообразованию и самовоспитанию, повышение индивидуальной ответственности за их результаты. Единство воспитания и самовоспитания – основа подготовки конкурентоспособных специалистов [5]. При этом немаловажное значение принадлежит существенному повышению социальной ответственности, дисциплины и самодисциплины россиян [4].

«Путь к гармонии, свободе и счастью лежит через многотрудное непрерывное самоопределение, саморазвитие и каждодневную самореализацию ... личности» [1, с.461]. Поэтому одной из важнейших и первоочередных задач сегодня является развитие у студентов заинтересованности и потребности в самоизменении, превращении их в подлинный субъект образовательного процесса, жизнетворчества, стимулирование у студентов самопроцессов – самопознания, самооценки, самообразования, самовоспитания, повышение социальной ответственности юношей и девушек за свое социальное и профессиональное благополучие. Студент должен быть готов к переучиванию, самообразованию, уметь

сам добиваться успеха, не надеясь ни на кого, в том числе и государство, быть психологически приспособляем (адаптируем) к изменениям и восприятию нового.

Рынок может и должен стать мощным стимулом для развития чувства хозяина, самостоятельности и самодеятельности всех россиян. Поэтому очень важно выдвижение на первый план задачи побуждения каждого человека к самовоспитанию, а также повышение индивидуальной ответственности за его результаты.

### Литература

1. *Андреев, В.И.* Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. *Андреева, Ю.В.* Ориентация обучения студентов-журналистов на саморазвитие конкурентоспособности / Ю.В.Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 300 с.
3. *Митина, Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
4. *Осипов, П.Н.* Социальная ответственность, дисциплина и самодисциплина как средства формирования конкурентоспособных специалистов / П.Н.Осипов // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 5. – С. 11–17.
5. *Осипов, П.Н.* Единство воспитания и самовоспитания как основа подготовки конкурентоспособных специалистов / П.Н. Осипов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4. – С. 3–8.
6. *Суворов, В.С.* Как формировать конкурентоспособного специалиста / В.С. Суворов, П.Н. Осипов. – Казань: ИСПО РАО, 2000. – 100 с.



УДК 37.011.31

## УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЛАВАНИЯ В ВУЗЕ

И.Г. Битшева

### Аннотация

Исследование выполнено с целью выявления условий повышения эффективности преподавания плавания в вузе и разработки программного материала в курсе изучения дисциплины «Физическая культура». Анализируя умения и навыки у студентов, выявлено, что у молодежи низкая плавательная подготовленность. В результате исследований видно, что мотивационная сфера формируется в значительной степени из их отношения к условиям и предпочтений. На наш взгляд, предпочтения изменятся при более полной и объективной информации об условиях и при более высокой организации учебного процесса.

**Ключевые слова:** плавание, студенты, программа, мотивационная сфера.

### Abstract

The article is based on our research to identify conditions for potential improvement of swimming classes at higher school and for setting up the syllabus for the discipline of Physical education. Having analyzed the abilities and skills of university students, we found that they have a low preparedness for swimming. Research has shown that motivational sphere is formed largely by personal preferences and attitudes to the environment. In our view, preferences will change when more complete and objective information about the environment is available and a higher the organization of the educational process is achieved.

**Index terms:** swimming, students, program, motivational sphere.

**В** учебную программу по предмету «Физическая культура» согласно федеральному государственному образовательному стандарту предполагается включение следующих обязательных тем для изучения: легкая атлетика, спортивные игры, лыжная подготовка, гимнастика и плавание. Благодаря исключительно высокому спортивному, прикладному, оздоровительному и общеразвивающему эффекту плавание, на наш взгляд, является важнейшей темой дисциплины «Физическая культура» в высших учебных заведениях. К тому же плавание является одним из основных разделов социальных программ оздоровления и физического воспитания различных возрастных групп населения.

В связи с вводом в действие в КФУ современного плавательного бассейна, появилась необходимость создания новой, более качественной рабочей программы по теме «Плавание». Для ее создания нами был применен метод моделирования. При

реализации нашей модели были выделены следующие условия повышения эффективности преподавания плавания как одной из тем курса физической культуры:

1. Повышение объема знаний, умений и навыков в области плавания путем включения в лекционный и практический разделы материала большего объема содержания по теме «Плавание».

2. Формирование мотивированности студентов к занятиям плаванием.

3. Организация самостоятельных занятий студентов плаванием.

4. Соответствие квалификации преподавателя изучаемому теоретическому и практическому материалу.

5. Выработка объективных критериев оценки освоения теоретического и практического материала по окончании прохождения курса плавания.

Раскроем содержание необходимых условий реализации нашей модели преподавания темы «Плавание» студентам Казанского федерального университета.

1. При изучении уровня знаний в области плавания выявлено, что 82% обучающихся считают свои знания достаточными, чтобы применять их в жизни, но в то же время из общего количества студентов лишь 10% имеют представление о способах плавания. Несмотря на обилие источников доступа информации в наши дни, с небольшим перевесом основные знания студенты все-таки получают от преподавателей физической культуры – 36%, от друзей – 30%, из Интернета – 20% и 2% от родителей. Но нельзя не отметить, что все-таки 87% респондентов считают, что занятия по плаванию в вузе необходимы. Полученные данные свидетельствуют, что большую значимость для посещения занятий имеет именно личностное отношение к этому виду спорта, что говорит о неразвитости понимания значимости плавания, о прикладном его значении и влияния плавания на организм занимающихся.

Анализируя умения и навыки у студентов, умеющих плавать, мы сталкиваемся с тем, что молодые люди имеют необъективно завышенные представления о своих плавательных возможностях. Вначале студентам предлагалось оценить свое умение плавать, в результате по их личному мнению оказалось, что:

- плавают очень хорошо (20%);
- плавают хорошо (46%);
- слабо владеют плавательными навыками (28%);
- плохо плавают (6%).

Нами была проанализирована начальная плавательная подготовка студентов.

Студенты I курса были протестированы на способность проплыть максимальное количество метров без остановки (рис. 1).

Становится ясна необходимость включения в лекционный и практический разделы большего объема материала по теме «Плавание», что позволит влиять и на мотивационную сферу студентов.

2. Задачи анкетирования предусматривали выявление мотивов потребности студентов в прохождении учебной программы по теме «Плавание».

Для изучения мотивов посещения занятий по плаванию было проведено анкетирование. В качестве респондентов выступали студенты I курса КФУ (100 чел.).

Среди доминирующих мотивов препятствующих посещению занятия по плаванию студенты в первую очередь называют следующие условия:

- дополнительные хлопоты (приобретение медицинской справки и покупка плавательных принадлежностей) (14%);
- высокая концентрация хлора в воде (12%);
- боязнь заболеть различными простудными и инфекционными заболеваниями (9%);
- некомфортная температура воды (8%).

На втором месте среди мотивов, препятствующих посещению занятий по плаванию, это мотивы, связанные с личными предпочтениями, например:

- нет необходимости (12%);
- мне больше нравятся другие виды спорта (10%);

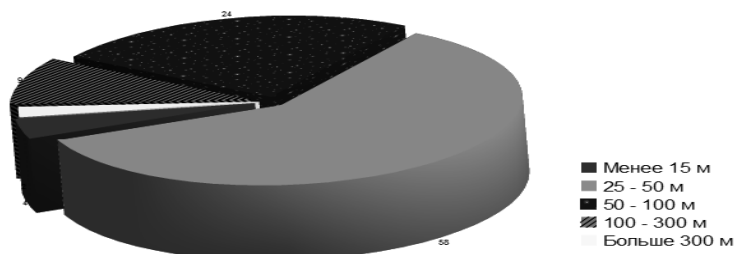


Рис. 1. Результаты плавательной подготовленности студентов I курса КФУ (2011/2012 уч. год)

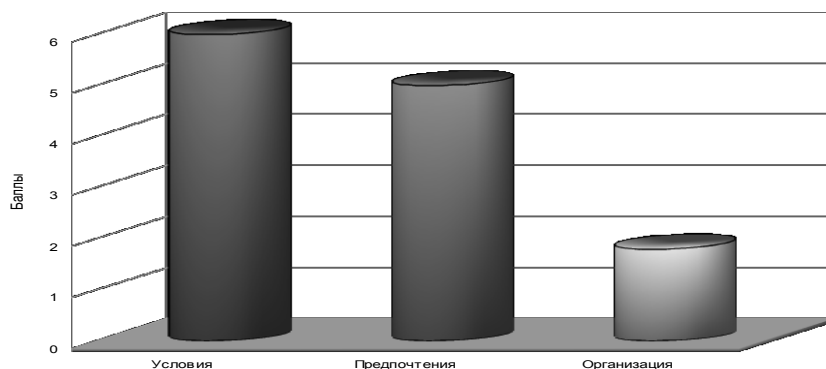


Рис. 2. Мотивы, препятствующие занятиям плаванием

– я стесняюсь своей фигуры (9%).

Для изучения мотивов, побуждающих посещение занятий по плаванию, обучающимся было предложено 16 мотивов и предлагалось выбрать 5 наиболее значимых для них. Основными мотивами оказались:

- мне нравится плавать (29%);
- занятия плаванием укрепляют мое здоровье (26%);
- хочу совершенствовать свои плавательные навыки (18%);
- хочу улучшить свою физическую форму (10%);
- занятия плаванием улучшают общее самочувствие (7%).

В результате исследований видно, что мотивационная сфера студентов формируется в значительной степени из их отношения к условиям и их предпочтений. На наш взгляд, предпочтения изменятся при более полной и объективной информации об условиях и при более высокой организации учебного процесса (рис. 2).

3. К сожалению, в нашей стране малое количество школ имеют плавательные бассейны, где дети могут получить первоначальные плавательные навыки, и, как следствие, в высшей школе студенты имеют разную плавательную подготовленность. Для более успешного прохождения курса плавания студенты должны иметь возможность дополнительно заниматься

плаванием и самостоятельно совершенствовать свои плавательные навыки. Для реализации этого условия нами предполагается по примеру европейских вузов предоставлять студентам часы бесплатных занятий в плавательном бассейне в утреннее и вечернее время, а также создание элективных курсов подготовки студентов-первокурсников к изучению темы «Плавание», целесообразно приступить к этому, по нашему мнению, надо только в третьем – четвертом семестре.

4. В отличие от других видов спорта, преподавание плавания предъявляет повышенные требования к квалификации преподавателя, поскольку педагогическое действие происходит в водной среде, не свойственной для человека. Так как программный материал в практическом разделе предусматривает решения комплексных педагогических задач, то руководитель занятия должен обладать профессионально-педагогическими умениями и навыками в области плавания, основная доля которых формируется в специализированных спортивных школах. Эффективность преподавания плавания определяется мастерством преподавателя в подборе средств и методов обучения, адекватных задачам занятия и подготовленности занимающихся. Преподаватель должен уметь выделять основные элементы техники спортивного плавания, проводить анализ выполнения

упражнения, видеть ошибки, выявлять причину их возникновения и подбирать упражнения для их устранения. Также одним из важных умений преподавателя является способность обеспечить безопасность занимающихся, особенно студентов, которые не умеют плавать и даже организовать спасение при чрезвычайной ситуации и оказать доврачебную помощь.

5. Понимая важность объективности и разнообразности выносимых для контроля усвоения темы «Плавание» упражнений, нами были проведены пробы и контрольные тесты. По результатам нашей работы оказались наиболее информативны следующие контрольные упражнения:

- имитация спортивных способов плавания на суше;
- плавание 25 м с демонстрацией техники плавания: гребков ногами; гребков руками; плавание в полной координации; стартов и поворотов спортивными способами плавания;
- показ техники прикладных способов плавания; способов освобождения от захватов тонущего; оказание первой помощи пострадавшему на воде;
- плавание 50 м вольным стилем с учетом времени;
- ныряние в длину;
- оценка физической подготовленности по тесту Купера (12-минутное плавание).

Сравнительный анализ показал высокую взаимосвязь между регулярными посещениями занятий и высокими показа-

телями по тесту Купера у студентов, а оптимизированная система педагогического контроля, безусловно, служит не только качественному овладению программного материала, но и активно влияет на мотивационную сферу к посещению занятий плаванием.

**Выводы.** Мотивация студентов к занятиям была взята нами за основу при разработке структуры и содержания программного материала. Модель структуры преподавания темы «Плавание» была нами опробована в течение одного учебного года, и при соблюдении всех вышеперечисленных условий мы получили высокие, на наш взгляд, показатели ее эффективности.

– Устранение препятствующих мотивов к посещению занятий ведет к повышению мотивации студентов.

– Посещаемость занятий по плаванию улучшилась в среднем на 14% по сравнению с предыдущими годами.

– Замечена динамика удовлетворительных показателей теста Купера – с 22% до 51%.

– После окончания курса плавания 18% студентов изъявили желание заниматься дополнительно, самостоятельно во вне учебное время.

Последний показатель является, по сути, индикатором основной задачи преподавания физической культуры – повышения мотивированности и выработки потребности у обучающихся к регулярным самостоятельным занятиям. ■

УДК 378

## УНИВЕРСИТЕТ КАК ОБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ: ВНУТРИФИРМЕННАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

**В.А. Чистоусов**

### Аннотация

Статья посвящена рассмотрению ряда проблем, возникающих в образовательных учреждениях высшего профессионального образования в связи с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов, одной из значимых причин которых является недостаточная подготовка преподавателей. Рассматривая университет как обучающуюся организацию, автор описывает возможный вариант организации внутрифирменной подготовки преподавателей, обеспечивающий «двойное» опережение, включающее специальный профессионально-педагогический и корпоративный компоненты, а также некоторые технологии реализации внутрифирменной подготовки преподавателей.

**Ключевые слова:** образовательные стандарты, внутрифирменная подготовка преподавателей, «двойное» опережение, специальный, профессионально-педагогический, корпоративный компоненты, чередование состава групп.

### Abstract

The article looks at a range of problems in the institutions of higher education which have arisen due to implementing the new Federal Standards of Higher Education. One of the reasons for these challenges is the insufficient training of educators themselves. Looking at the university as an academic space set up for the purposes of learning organization, we suggest version of organizing «in-house» uptraining for educators. It will provide a «double» advance, including professional, pedagogical and corporate components, as well as some techniques of in-house training.

**Index terms:** educational standards, in-house training of educators, «double» advance, professional, pedagogical, corporate components, group membership rotation.

**О**бразовательная парадигма постиндустриального общества, переход на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) обуславливают необходимость обоснования и оперативного внесения принципиальных изменений в организацию и реализацию образовательного процесса. Однако современные образовательные учреждения высшего профессионального образования характеризуются значительной инерционностью вследствие разветвленности структуры (большой массив подразделений, кадровых ресурсов и решаемых задач), конфликтов интересов внутри организационной системы; большого времени цикла управленческой деятельности (недостаточные оперативность и гибкость в принятии решений и корректировании внутренних рабочих процессов как в установившемся режиме, так и при переходных процессах (изменениях ситуации).

Так, результаты анализа основных образовательных программ (учебных планов, рабочих учебных программ по учебным дисциплинам), учебно-методического обеспечения, разработанных на основе ФГОС, и наблюдения за организацией и реализацией образовательного процесса, проведенные нами в ряде образовательных учреждений высшего профессионального образования, выявили ряд несоответствий как в организационных, так и целевых, содержательных, технологических и контролирующих элементах соответствующих дидактических систем. Например, недостаточные научное обоснование и уровень педагогических продуктов выражаются в ряде следующих эффектов:

- необоснованное отсутствие дифференциации содержания и образовательных технологий, отражающих специфику направления (при реализации образова-

тельных программ различных направлений подготовки, входящих в укрупненную группу), нарушение преемственности уровней образования, рассогласование целей и содержания подготовки (при реализации одноименных образовательных программ различных уровней);

- попытки «встраивания» учебных дисциплин и учебно-методического обеспечения, разработанных в соответствии с предыдущим поколением образовательных стандартов, в образовательные программы, формируемые в соответствии с ФГОС, что приводит к рассогласованию системы целей;

- нерациональное ресурсное обеспечение основных образовательных программ; составление графиков учебного процесса, циклограмм, расписаний занятий по устаревшим схемам и шаблонам;

- несоответствие реализуемых образовательных технологий и методов контроля формируемым компетенциям.

Таким образом, реализация ФГОС (компетентностной, деятельностной, умениевой модели подготовки) осуществляется в условиях, ранее созданных для ГОС-II (знаниевой модели), что не обеспечивает необходимого качества профессиональной подготовки. Взаимосвязанными причинами сложившейся ситуации, по нашему мнению, являются:

- просчеты в организации и управлении образовательными учреждениями (в части образовательного процесса) в период перехода на новое поколение образовательных стандартов;

- отсутствие научно обоснованной единой системы проектирования образовательного процесса на уровне образовательных учреждений;

- недостаточный уровень профессионально-педагогической подготовки преподавателей (в вопросах концептуальных основ ФГОС; педагогического проектирования основных образовательных программ, учебных дисциплин, интегрированных курсов; применения современных обра-

зовательных технологий, активных и интерактивных форм организации обучения; структуры, методов формирования, развития и контроля компетенций).

Косвенным подтверждением нашего заключения послужили результаты исследования готовности вузов к реализации ФГОС, выполненные другими способами и в ином масштабе [4].

Не останавливаясь детально на описании возможного содержания организационно-управленческих решений на уровне вуза (они предложены нами в работах [6, 7]), в данной статье охарактеризуем более подробно проблему профессиональной подготовки преподавателей, предварительно поставив следующие вопросы:

- Готов ли действующий преподавательский состав к реализации образовательного процесса в рамках компетентностного подхода?

- Готов ли вуз к перспективному обеспечению образовательного процесса современным преподавательским составом (с учетом необходимых научного потенциала, профессионального (специального) потенциала, профессионально-педагогического потенциала, преемственности)?

- Существует ли в образовательном учреждении система подготовки (переподготовки, повышения квалификации) преподавательского состава, насколько она эффективна? (В случае отсутствия таковой непосредственно в образовательном учреждении, разработан ли «механизм», позволяющий системно решать вопросы подготовки и повышения квалификации преподавателей?).

Вслед за А.М. Новиковым считаем, что в современных условиях образовательное учреждение высшего профессионального образования следует рассматривать в контексте обучающейся организации [5]. В этом случае внутрифирменную подготовку преподавательского состава, по нашему мнению, целесообразно проектировать в соответствии со следующими положениями.



### 1. Непрерывная корректировка уровня подготовки преподавателей.

Современное образовательное учреждение высшего профессионального образования функционирует в условиях динамики внешних факторов, что обуславливает объективную необходимость организации мониторинга, аналитики, прогнозтики с конечной целью оперативного корректирования деятельности вуза в целом, образовательного процесса, подготовки преподавательского состава. Так, отсутствие слежения за экспоненциальным развитием техники и технологий; изменениями характера знания, характера деятельности специалистов, социального заказа, рынка труда и неработоспособность системы соответствующей корректировки специальной подготовки преподавателей приводят к значительному отставанию уровня подготовки выпускников от требуемого.

Следует отметить и объективную потребность прогнозирования изменения субъектов (в том числе особенностей перспективного контингента обучающихся), обоснования оптимальных вариантов образовательных технологий (включая вариативные модели педагогической деятельности).

Выше нами было продемонстрировано, что в условиях перехода на новое поколение образовательных стандартов (принципиально отличающихся от предшествующих) актуализируются и проблемы профессионально-педагогической подготовки преподавателей. Разделяя мнение А.А. Вербицкого [1], отметим многократное возрастание значимости компетенций в области педагогического проектирования. С введением в действие профессиональных стандартов во всех видах экономической деятельности профессионально-педагогическая процедура «стыковки» профессиональных стандартов с образовательными станет необходимой при реализации любых образовательных программ, следовательно, «вес» прогностических и проектировочных функций в деятельности

преподавателя в перспективе будет только возрастать.

В ходе работы мы пришли к выводу о необходимости проектирования системы, позволяющей обеспечить «двойное» опережение подготовки преподавателей. Вопросы организации опережающей подготовки в высшей школе рассматриваются в работах [2, 3], однако аспекты, отражающие соответствующие изменения в подготовке преподавателей, разработаны недостаточно.

В рамках описываемой проблемы под «двойным» опережением предлагаем считать опережение содержания и технологий профессиональной подготовки преподавателей (специальной, профессионально-педагогической, корпоративной) относительно содержания и технологий опережающей (по отношению к науке, технике и технологиям) профессиональной подготовки обучающихся [8].

«Двойное» опережение подготовки преподавателей может достигаться:

- особым структурированием содержания;
- систематической актуализацией междисциплинарных связей компонентов профессиональной подготовки;
- включением слушателей в аналитическую, прогностическую, проектировочную и исследовательскую деятельность;
- организацией разработки слушателями программ личностного и профессионального самосовершенствования;
- введением корпоративной подготовки в структуру внутрифирменной подготовки преподавателей.

Проведенные нами исследования показывают, что в дополнение к указанным выше способам для обеспечения «двойного» опережения следует применять:

- при реализации педагогических и профессионально-педагогических основных образовательных программ на уровнях бакалавриата, магистратуры интенсификацию образовательного процесса, комплексирование учебного процесса и професси-

онально ориентированной воспитательной деятельности, проведение профессионально-педагогических проектов, организуемых по технологии коллективного творческого дела на основе координации учебных групп;

- при реализации основных образовательных программ послевузовского профессионального образования – включение аспирантов, выполняющих исследования по различным научным специальностям, в совместную квази-профессиональную (профессионально-педагогическую) деятельность, а также (на отдельных этапах) проведение занятий в составе разновозрастных групп (в рамках основных образовательных программ: аспиранты, студенты; в рамках занятий в системе повышения квалификации: аспиранты, преподаватели), что позволяет осуществлять двустороннюю передачу опыта, совершенствование личностных качеств, устанавливать определенную преемственность.

Для контроля формируемых компетенций будущих педагогов необходимо использовать расширенный набор методов, причем профессионально важным (в отличие от профессиональной подготовки по каким-либо другим направлениям) представляется применение на отдельных этапах самоконтроля и самооценки обучающихся с последующим сопоставлением результатов (совместно с преподавателями) с результатами, полученными с помощью других методов контроля, и рефлексией.

**2. Единство специального (в соответствии с отраслью научного знания, с преподаваемой учебной дисциплиной), профессионально-педагогического и корпоративного компонентов.** Данное положение обуславливается реализацией междисциплинарной, активной, вариативной модели обучения, многокомпонентной структурой компетенций, формируемых в рамках основных образовательных программ.

Основными задачами корпоративной подготовки преподавательского состава могут быть:

- интеграция специальной, профессионально-педагогической и корпоративной подготовки педагогов;

- установление реальных взаимосвязей (вертикальных и горизонтальных) и взаимодействия между структурными подразделениями образовательного учреждения, преподавателями и сотрудниками; выработка единых взглядов и подходов, координация решения тактических (например, реализация образовательных программ, совершенствование системы менеджмента качества и др.) и стратегических (миссия) задач образовательного учреждения;

- осуществление функций экспериментальной площадки, «полигона» для обмена опытом, разработки, апробации и внедрения технологий организации внутренних рабочих процессов в вузе, образовательных технологий.

Отметим, что содержание корпоративного компонента в структуре внутрифирменной подготовки преподавателей современного университета может включать освоение моделей организации доступа к корпоративным знаниям и совершенствование технологий внутрифирменного управления корпоративными знаниями [9], что представляется весьма важным в условиях интеграции образовательных учреждений, усложнения организационно-штатных структур и организации процессов управления, а также элементы, направленные на развитие корпоративной культуры образовательного учреждения.

Корпоративная подготовка может осуществляться в ходе конференций, методологических (научно-практических, научно-методических) семинаров, мозговых штурмов, управленческих и профессионально-педагогических деловых игр, работы проектных творческих и/или экспертных групп, «круглых столов», практико-ориентированных профессионально-педагогических площадок.

Единство специального, профессионально-педагогического и корпоративного

компонентов обеспечивается применением принципа чередования состава (порядка комплектования) групп преподавателей и смены видов деятельности (решаемых задач). Например, структура научно-практической конференции может предусматривать работу секций (профессионально-педагогический компонент), мастер-классы (специальный компонент) и экспертный семинар (корпоративный компонент).

Возможными основаниями для комплектования групп являются:

- принадлежность к отрасли научного знания (гуманитарное, естественно-научное, техническое; конкретная отрасль научного знания);
- междисциплинарность;
- единство решаемых задач в образовательном учреждении (участие в реализации единой основной образовательной программы (в том числе принадлежность к циклу, модулю, разделу); принадлежность к определенной должностной группе (категории и др.);
- межведомственность (наличие в составе групп представителей работодателей (бизнеса), представителей других организаций и образовательных учреждений).

Группы, созданные по принципу принадлежности слушателей к отрасли научного знания (естественно-научное, гуманитарное, техническое и др.), к циклу (разделу) образовательной программы, к учебной дисциплине, позволяют реализовать «погружение» в конкретные актуальные проблемы предметной области, проектирование профессионально ориентированных образовательных технологий, выполнять фрагменты исследовательской деятельности в рамках реального образовательного процесса.

Содержанием деятельности групп, созданных на междисциплинарной основе, может быть проектирование структуры компетенций, формируемых в рамках основных образовательных программ; разработка показателей, критериев и алгоритмов контроля формирования компетенций; пе-

дагогическое проектирование междисциплинарных курсов.

На этапе работы групп, созданных по принципу единства решаемых задач, содержанием деятельности может быть педагогическое проектирование единого учебного плана, разработка последовательности формирования компетенций в рамках реализации одноименных многоуровневых образовательных программ; выполнение единых функций; поиск путей решения проблемы, актуальной для образовательного учреждения.

Включение в работу групп сотрудников предприятий, НИИ, КБ, технопарков, представителей бизнеса позволит осуществить формирование единого (профессиональные и образовательные стандарты) перечня компетенций, освоение перспективных изделий, технологий проектирования и производства, современных пакетов программного обеспечения с последующей разработкой оптимальных практико-ориентированных образовательных технологий.

**3. Системный подход к перспективному обеспечению образовательного учреждения преподавательским составом.** Учитывая, что в настоящее время в формировании и подготовке преподавательского состава вузов утрачена преемственность (эффект старения кадров), перспективными источниками пополнения кадровых ресурсов представляются:

- организация подготовки по направлениям 050100 «Педагогическое образование», 051000 «Профессиональное обучение» (по отраслям) с последующим отбором и дополнительной подготовкой лучших выпускников для профессиональной деятельности в вузе;
- профессионально-педагогическая подготовка аспирантов.

Важным условием сохранения и пополнения кадрового потенциала вуза является организация объективного кадрового мониторинга профессорско-преподавательского состава, эффективный менеджмент, создание реальных условий для совер-

шенствования и самореализации преподавателей.

Уточним, что вариант организации внутрифирменной подготовки преподавателей, описанный в данной статье, не исключает использования традиционных форм повышения квалификации преподавателей (дополнительные образовательные программы, стажировки и др.), напротив, системная организация подготовки научно-педагогических кадров на уровне образовательного учреждения позволяет достичь эффективного сочетания традиционных и инновационных форм.

### Литература

1. *Вербицкий, А.А.* Современная подготовка преподавателей. Вызовы времени / А.А. Вербицкий // Новые задачи инженерного образования для нефтегазохимического комплекса в условиях членства России в ВТО: сб. докл. и программа Междунар. науч. школы; под ред. В.Г. Иванова, В.В. Кондратьева. — Казань: Изд-во КНИТУ, 2012. — С. 122–129.

2. *Гершунский, Б.С.* Философия образования для XXI века: учеб. пособие для самообразования / Б.С. Гершунский. — М.: Педагогическое сообщество России, 2002. — 512 с.

3. *Журавлева, М.В.* Система опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса (на примере Республики Татарстан): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.В. Журавлева. — Казань, 2011. — 43 с.

4. *Зырянов, В.В.* Готовность вузов к реализации ФГОС ВПО (организационный аспект) / В.В. Зырянов, И.Б. Котловоский, А.В. Синяков // Высшее образование в России. — 2012. — № 12. — С. 4–13.

5. *Новиков, А.М.* Возможности применения опыта корпоративного обучения в вузах / А.М. Новиков // Инженерная педагогика: сб. ст.: в 3 т. / Центр инженерной педагогики МАДИ. — М., 2013. — Вып. 15, т. 1. — С. 41–58.

6. *Чистоусов, В.А.* Внедрение ФГОС в образовательных учреждениях высшего профессионального образования / В.А. Чистоусов // Образование. Наука. Научные кадры. — 2013. — № 1. — С. 110–112.

7. *Чистоусов В.А.* Многоуровневая n-мерная педагогическая координация как основа системной организации деятельности в образовательном сегменте технического вуза / В.А. Чистоусов // Интегрированная система профессионального образования: проблемы и пути развития: материалы Всерос. науч.-метод. конф.; 25–26 октября 2012 г., Красноярск / Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. — Красноярск, 2012. — С. 30–33.

8. *Чистоусов, В.А.* Двойное опережение подготовки преподавателей в современном вузе (постановка проблемы) / В.А. Чистоусов // Современное педагогическое образование: проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием; 14–15 марта 2013 г. — Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2013. — С. 87–90.

9. *Экономика знаний* / В.В. Глухов, С.Б. Коробко, Т.В. Маринина. — СПб.: Питер, 2003. — 528 с. — (Сер. «Учебное пособие»).

УДК 37.011.31

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ

**Э.Р. Залялова**

### Аннотация

В настоящее время широко представлен анализ технико-тактических действий в соревновательной деятельности волейболистов, условно-кодированных записей игр, позволяющих фиксировать эти действия, которые позволят дополнить оценку волейбольных команд, что в свою очередь полноценно даст возможность анализа игровых действий, переработки полученной оперативной информации.

**Ключевые слова:** соревновательная деятельность, количественные показатели, технико-тактические действия, сравнительная характеристика.

### Abstract

An analysis of technical and tactical actions in the competitive activities of volleyball players has now become widespread. A coded system of game notation is used to record these actions, which can become an important addition to the assessment of volleyball teams, which, in its turn, will provide an opportunity of fully analyzing game actions and faster processing of the current information.

**Index terms:** competitive activity, quantitative indicators, technical and tactical actions, comparative characterization.

**К**ачественные и количественные характеристики игрового соревновательного противоборства являются элементами единой системы, и ее функционирование зависит от эффективности каждого составляющего.

Достаточно давно ведется разработка различных вариантов условно-кодированной записи игр, позволяющие фиксировать технико-тактические действия, выполняемые волейболистами в ходе игры [3].

Условно-кодированная запись игры позволяет изучать следующие компоненты соревновательной деятельности: содержание и объем технико-тактических действий, эффективность технико-тактических действий, загруженность зон в атаке и эффективность нападения в различных игровых ситуациях [1].

С развитием компьютерной техники появились новые информационные технологии, расширяющие возможности записи технико-тактических действий в процессе игр. Разработаны качественные компьютерные программы, позволяющие записывать технико-тактические действия в наиболее полном объеме [5].

При анализе результативности и эффективности технико-тактических действий в соревновательной деятельности особый интерес вызывает сравнительная характеристика данных показателей у победителей и побежденных. Подобные исследования позволяют выявить наиболее весомые факторы, определяющие победу одной команды над другой. Это необходимо для определения приоритетов в тренировочном процессе высококвалифицированных волейболистов и ближайшего резерва [4].

Проанализировав структуры различных методик анализа соревновательной деятельности, мы пришли к мнению, что недостаточно и в неполном объеме представлены элементы выполненных технических действий по зонам. Имея данный материал, тренерский состав мог бы видеть более подробную карту игры как команды, так и игрока в частности. Это способствовало бы более результативному планированию тактической подготовки в соревновательной деятельности, а именно: загруженность зон в нападении; слабые и сильные зоны в защите и в блоке противников; качество выполнения нападения игрока с опреде-

ленной зоны; вероятность нападения противника в определенную зону.

Имея эти знания, тренер может выгодно построить тактические действия команды индивидуально к каждому противнику.

Объектом исследования является соревновательная деятельность волейболистов.

**Цель работы** – исследование соревновательной деятельности волейболистов высшей лиги «Б» ВК «Академия-Казань» с применением современных информационных технологий.

Об эффективности соревновательной деятельности можно судить по спортивному результату на соревнованиях. Однако спортивный результат как интегральный показатель не всегда детально информирует о составе и структуре тех или иных технико-тактических действий. Победа или поражение сами по себе не дают конкретной информации об управлении подготовленностью игроков и планировании тренировочных нагрузок.

Предлагаемая Г.В. Барчуковым и Ю.Н. Лоховым (1998) методика оценки в игровых условиях психической, функциональной и технической подготовленности теннисистов позволяет составлять на них технико-тактический паспорт, сравнивать игроков по уровню готовности, планировать индивидуальную тактику игры с учетом текущего состояния спортсмена, прогнозировать успешность выступления в конкретном соревновании, индивидуализировать технико-тактическую подготовку игрока с учетом слабых и сильных сторон на основе четкого дозирования нагрузок и сложности тренировочных упражнений [1].

В волейболе кодирование и анализ показателей соревновательной деятельности спортсменов имеют некоторые отличительные особенности, обусловленные выбором клуба, тренера либо статиста, каждый из которых во многом унифицировал свою методику регистрации показателей. Однако остаются малоизученными вопросы создания унифицированной методики регистрации показателей эффективности действий

спортсменов и команды в целом. Остаются нерешенными вопросы, связанные с определением вклада каждого спортсмена в действия команды в отдельные промежутки игры.

Одной из причин незначительного количества фундаментальных работ, посвященных анализу соревновательной деятельности в спортивных играх, является ее сложность. Спортивный результат в волейболе зависит от множества факторов как стабильных, прогнозируемых, так и случайных, незапланированных.

В волейбольной практике большинство тренеров придерживаются примерно единой стратегии. Эти стратегии отражены в работах А.В. Ивойлова (1997), В.К. Лисянского (1981), С.С. Ермакова (2004), Э.Ю. Дорошенко (2006), Г.А. Шипулина (2002) и др.

Ведение статистического анализа специалистами производится с помощью различных средств: от блокнота с карандашом до специализированных компьютерных программ.

На конференции с комиссией FIVB (Всемирная федерация волейбола) в 2007 г. доктором Фрейнером из Лейпцига была представлена программа Utilius VS. Представление включало в себя 66 видеосцен с качеством приема, 83 сцены с качеством передач, показывая многосторонность и индивидуальность Utilius – программа, предназначенная для анализа видеозаписей игр, удобна для планирования тренировок, подготовки к матчам, анализа команды соперников. Позволяет удобно и быстро проводить статистические исследования, находить и просматривать нужные моменты игры.

Система работы с видео Utilius® VS предоставляет возможности для быстрого анализа видеозаписей игр вашей команды и команд противников. При помощи Utilius® VS можно собрать необходимые статистические данные и быстро и удобно подтвердить их соответствующими видео. Все необходимые характеристики можно получить за один просмотр.

### Экспериментальная работа

Исследование было проведено в период с ноября 2012 г. по февраль 2013 г. Было проанализировано 43 источника, 16 из которых на иностранных языках.

Соревновательная деятельность анализировалась по материалам видеосъемки Чемпионата России по волейболу среди мужских команд высшей лиги «Б». Видео-запись производилась на цифровую камеру. Исследование проведено в г.Казани в спортивном зале ПФГАФКСиТ. Были проанализированы видеоматериалы трех игр (10 партий).

Видеоматериалы были обработаны с помощью специализированной программы Utilius VS.

Все технико-тактические действия оценивались по степени эффективности и распределялись по группам: подача, прием подачи, нападение, блок, пас, защита.

В общей сложности, используя данную модель, можно идентифицировать технические действия игрока по 101 показателю.

В матчах принимали участие «Политехник» (Вологда), «Автомобилист» (Санкт-Петербург), «Спартак» (Москва), «Тверь»

и «Владимир» (из одноименных городов). Итогом недельного раунда стало четыре победы и одно поражение.

Установлено, что за четыре игры командой было выполнено 891 техническое действие. Из этого показателя следует, что в среднем за партию командой было выполнено 89 технических элементов. Основную долю элементов занимают передачи и нападения – 22%. Меньше всего технических действий было выполнено на блоке – 7% (рис. 1).

Общее число проигранных технических действий составляет 181. То есть за партию в среднем команда выполнила по 18 проигранных технических действий. Основную долю проигрыша составила неудачная игра в защите – 32%. На втором месте по количеству проигранных действий стало нападение, которое составляет 25% от всех ошибок. 18% ошибок соответствует приему с подачи. 9% ошибок соответствовало подачам, и меньшим количеством ошибок является игра на передаче (рис. 2).

При рассмотрении выигранных технических действий учитывалось то, что выиграть очко возможно лишь тремя тех-

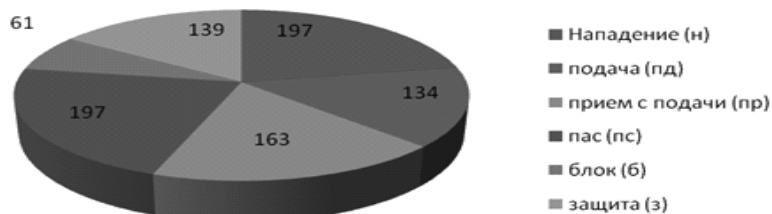


Рис. 1. Объем технических действий команды «Академия-Казань»

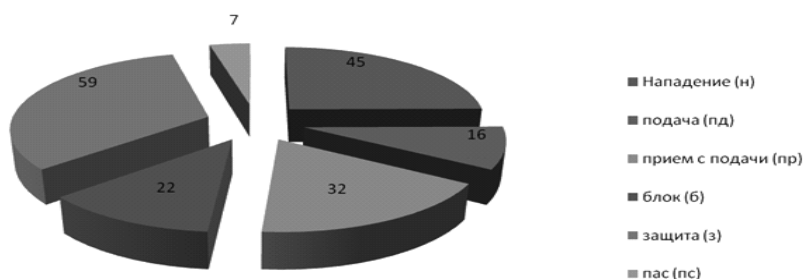


Рис. 2. Проигранные технические действия команды «Академия-Казань»

ническими действиями: блоком, подачей и нападением.

Как следует из полученных результатов, командой было выиграно 82 технических действия. То есть в среднем за партию было выиграно 8 технических элементов. Существенную долю очков в игре взяло на себя техническое действие «нападение» – 69%. Блок и подача составили 15% и 16% соответственно (рис. 3).

Перед нами встал вопрос, какие из зон были более загружены в нападении? В связи с этим были проанализированы только пять зон нападений (1–4, 6). Пятую зону мы не рассматривали, так как с нее

за три игры не было выполнено ни одного нападающего удара. Большую часть передач было выполнено в четвертую зону 95(49%), во вторую зону было выполнено четверть (25%) всех пассивов (48), в первую и третью зону по 11% (22 и 20), меньше всего нападений было выполнено с шестой зоны 3% (рис. 4).

Также было проанализировано качество выполненных нападающих действий по зонам. Анализ показал, что нападающие в четвертой зоне выиграли только 29% из всех ударов, а со второй зоны – 40% (рис. 5).

В игре с командой «Политехник» (Вологда) было выиграно в нападении 26 оч-

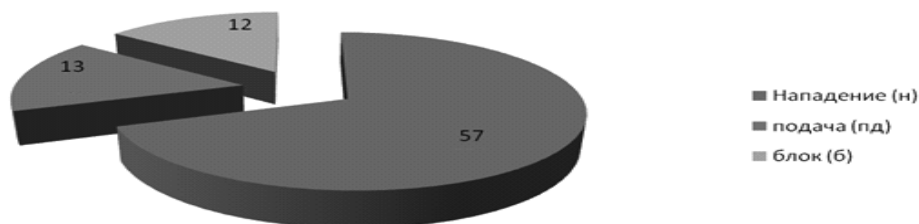


Рис. 3. Выигранные элементы команды «Академия-Казань»

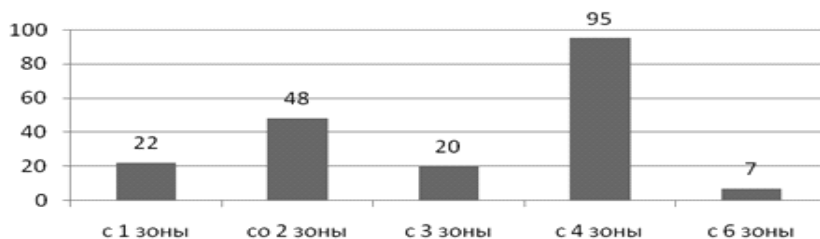


Рис. 4. Количество выполненных нападающих действий с зон у команды «Академия-Казань»

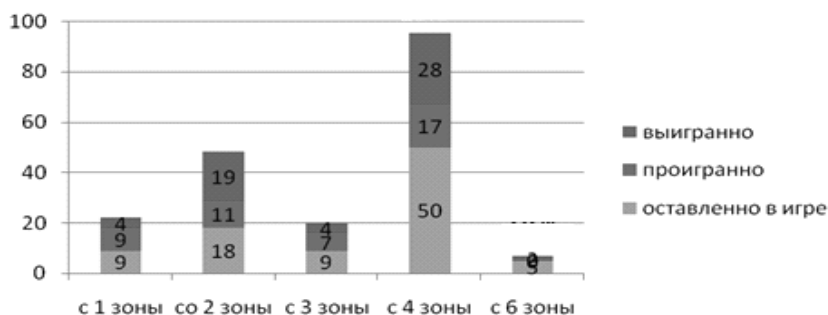


Рис. 5. Качественные показатели нападающих действий по зонам у команды «Академия-Казань»



ков, из них 38% – в шестую зону, 33% – в игре с блоком, по 36% – в первую и пятую зону. Несмотря на то, что при атаке в блок было выиграно больше мячей, чем при атаке в первую зону, все же процент выигрыша в первой зоне был выше. Следовательно, команда имеет слабые места в шестой и первой зоне (рис. 6).

В игре с командой «Автомобилист» (Санкт-Петербург) команда «Академия-Казань» выиграла 7 нападающих ударов. Из них 30% и 29% было выполнено в третью и пятую зону, 23% – в блок и 12% – в шестую зону. Несмотря на то что по графику видно, что при игре в блок было больше выигран-

ных мячей, процент выигрыша в третью и пятую зоны все же выше (рис. 7).

В игре с командой «Спартак» (Москва) командой было выиграно 10 очков в нападении. 53% было выполнено в первую зону и 75% во вторую. Поэтому у команды «Спартак» (Москва) самые слабые места в защите находятся в первой и второй зоне. И несмотря на то что количество забитых очков в первую зону больше, все же вероятность забивания мяча во вторую зону выше (рис. 8).

Использование средств Utilius VS позволило нам расширить систему категорий статистического анализа соревнователь-

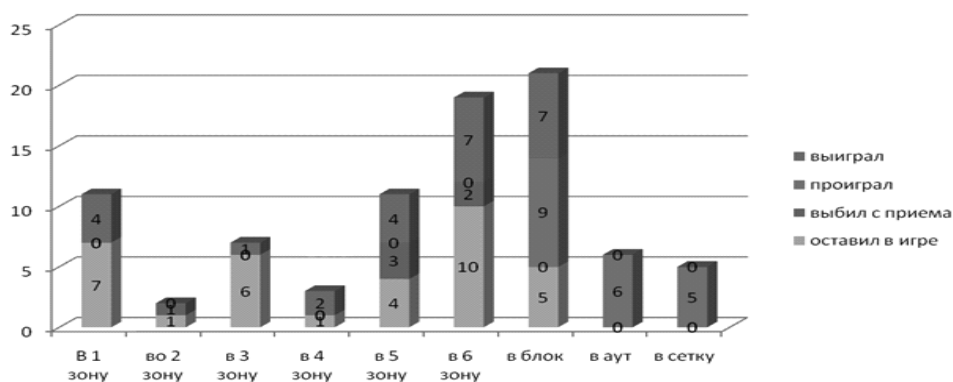


Рис. 6. Качество выполненных нападающих ударов по зонам с командой «Политехник» (Вологда)

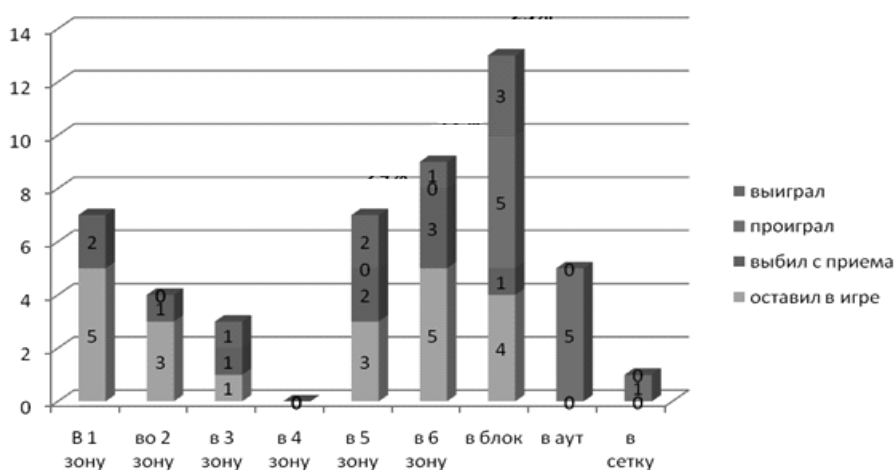


Рис. 7. Качество выполнения нападающих ударов с командой Санкт-Петербурга

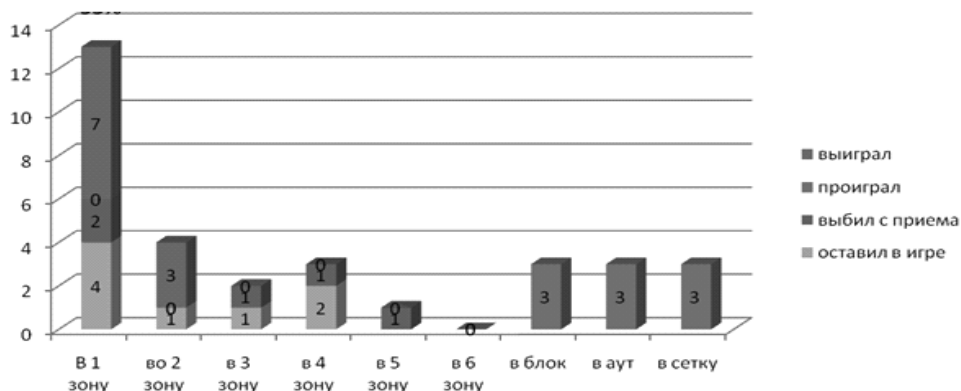


Рис. 8. Качество выполнения нападающих ударов с командой «Спартак» (Москва)

ной деятельности волейболистов высшей лиги «Б». Традиционная методика статистического анализа соревновательной деятельности волейболистов была дополнена количественными и качественными показателями технических действий по зонам.

1. Использование специализированной программы Utilius VS является эффективным средством диагностики соревновательной деятельности как волейболистов, так и других игровых видов спорта (хоккей, футбол, баскетбол и др.).

2. В среднем за партию команда «Академия-Казань» выполнила 89 технических действий. Основная доля выигрыша в среднем за одну партию составила 8 технических действий. На долю проигрыша команда «Академия» выполнила в среднем 18 технических действий.

3. В команде «Академия-Казань» процент выигрыша со второй зоны больше, чем процент выигрыша с четвертой, поэтому нападение, выполненное со второй зоны, более результативно, чем с четвертой зоны, хотя количество забитых мячей с четвертой зоны значительно больше.

4. В своей дальнейшей подготовке команде «Академия-Казань» следует больше внимание уделить, прежде всего, элемен-

там защиты и нападения. Также следует рассмотреть приоритеты выбора основной зоны нападения.

#### Литература

1. Барчукова, Г.В. Способ оценки технического и технико-тактического мастерства спортсменов в индивидуально-игровых видах спорта (на примере настольного тенниса) / Г.В. Барчукова, Ю.Н. Лохов. – 1998. – № 2. – С. 50–54.
2. Гамалий, В. Моделирование техники двигательных действий в спорте / В. Гамалий // Наука в олимпийском спорте. – 2005. – № 2. – С. 108–116.
3. Ивойлов, А.В. Волейбол: курс спортивного совершенствования в вузах / А.В. Ивойлов. – Минск, 2000. – 82 с.
4. Костюков, В. Количественные критерии мастерства спортсменов в пляжном волейболе / В. Костюков // Physical Education and sport: Modern Olympic Sport and Sport for All: Sixth International Scientific Congress, Warsaw, June 6-9, 2002. Quarterly. – 2002. – Vol. 46, suppl. 1, part 2. – P. 143–144.
5. Ермаков, С.С. Информационные аспекты инженерной психологии в приложении к решению задач взаимодействия спортсмена с техническими устройствами и инвентарем / С.С. Ермаков. – Харьков: ХДАДМ [ХХП], 2004. – № 19. – С. 100–110.

УДК 37.036:378.6

## МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РФ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Милица, О.Г. Максимова

### Аннотация

В статье рассматривается спроектированная авторами модель процесса формирования творческих способностей курсантов в условиях дополнительного образования, раскрывающая цель, направления работы вуза и особенности организации процесса формирования творческих способностей у курсантов.

**Ключевые слова:** формирование, модель процесса, дополнительное образование.

### Abstract

The article presents a new model of developing creative abilities of police academy cadets in additional education. It will reveal the objective and general direction of the university development and the organizational peculiarities of helping students develop their creativity.

**Index terms:** development, model of a process, additional education.

**Н**еобходимость создания модели процесса формирования творческих способностей курсантов в условиях дополнительного образования обусловлена возникшими противоречиями между современными требованиями, предъявляемыми к офицерам-выпускникам вузов МВД России, и реальным уровнем их подготовки. Современное состояние профессиональной подготовленности выпускника вуза, его умение управлять сотрудниками подчиненного ему подразделения находятся на достаточно высоком уровне, однако умение организовать их культурно-досуговую деятельность или мероприятия, связанные с отдыхом личного состава, зачастую сводятся к проведению мероприятий для галочки, «без огонька». Часть офицеров не умеют выявить и «раздуть пламя творческой активности» своих курсантов, превращая тем самым редкие минуты отдыха в рутину. Не лучшим образом обстоит дело и при подготовке офицеров к работе с личным составом. Им предлагаются основные положения по организации полноценного досуга и проведения мероприятий культурно-досуговой направленности, а сама методика обучения проведению этих мероприятий практически отсутствует.

Важным средством решения этой проблемы является использование потенциала дополнительного образования. Изучение материалов исследований ученых и опыта вузов в этом направлении показало, что для эффективного использования его потенциала важно разработать и внедрить в вузе научно обоснованную модель процесса формирования творческих способностей курсантов.

При разработке модели мы руководствовались существующими в педагогике методологическими подходами, такими как системный, деятельностный, культурологический и личностный.

Системный подход (А.В.Барабанчиков, Л.В.Загрекова, Н.В.Кузьмина, В.Я.Кикоть, И.В.Садовский, Э.Г.Юдин, А.Т.Иваницкий, А.Н.Леонтьев) позволяет определить, что в модели является устойчивым, а что переменным, а также определить интегративные и системообразующие связи. При построении модели он позволяет рассматривать ее в тесной взаимосвязи цели, содержания, форм и методов развития творческих способностей курсантов в условиях дополнительного образования, а также взаимосвязь компонентов модели между собой.

Деятельностный подход, по мнению ряда авторов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, О.С. Газман, Л.В. Загребкова), включает в себя признание факта, что человек развивается путем овладения деятельностью, что, в свою очередь, позволяет предположить необходимость перевода курсанта из объекта воспитания в субъект с целью развития его творческой активности.

Культурно-антропологический подход определяется рядом авторов (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, В.А. Сластёнин) как значимость и ценность человека – творца своей собственной судьбы. По их мнению, личность выступает не только как исполнитель своих социальных ролей, она является деятельностным субъектом в развитии человеческой культуры. Несмотря на значимость любой профессии, которую получает человек, главное – быть личностью, имеющей высокий уровень профессиональной и общей культуры, разносторонне и гармонично развитой, способной общаться и понимать других людей. Эти качества особенно необходимы для будущих сотрудников органов внутренних дел, тех, кто постоянно ориентирован на взаимодействие с другими людьми. Следовательно, он является не только субъектом культуры, но и ее объектом. Курсант, прежде всего, осваивает культуру профессии, сложившиеся культурные представления и ценности и только затем приступает к созидательной деятельности. Данный подход позволяет лучше понять основные закономерности, условия и механизмы становления профессионала, логику реализации его творческого потенциала и др.

Личностно ориентированный подход в воспитании (В.А. Караковский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) требует признание уникальности личности, ее нравственной свободы, права на уважение, включает в себя признание курсанта активным субъектом воспитательного процесса. В соответствии с этим подходом законы духовного, нравственного и физического развития, процессы и изменения, происходящие во внут-

реннем мире курсанта, служат главными ориентирами в деятельности воспитателя. Направленность воспитательной работы на личность требует ориентации на конкретный, индивидуальный, исходный уровень воспитанности и культуры будущего сотрудника органов внутренних дел.

Модель развития творческих способностей курсантов в условиях дополнительного образования является выражением социального заказа и требований общества и государства, предъявляемых к выпускнику вуза, и состоит из целевого, содержательного (процессуально-деятельностного) и оценочно-результативного компонентов.

Системообразующим фактором проектируемой нами модели является целевой компонент. На наш взгляд, основной целью должно стать формирование творческих способностей курсантов с использованием потенциала дополнительного образования. Для ее достижения необходимо решить следующие задачи:

- вооружить курсантов знаниями о природе творчества и процессе подготовки к творческой деятельности, интеллектуальных способностях человека и его эстетических чувствах и т.д.;
- развитие психических качеств, эстетических чувств и интеллектуальных способностей;
- формирование потребности в творческой деятельности и готовности к совершенствованию качеств, характеризующих творческую личность;
- создание условий для проявления творческих способностей и дальнейшего развития соответствующих качеств личности, а также умений и навыков.

В основу процесса формирования у курсантов вузов МВД России творческих способностей в условиях дополнительного образования были положены следующие принципы: профессиональной и гуманистической направленности, активности и сознательности, систематичности и последовательности; сотрудничества, постепенного усложнения деятельности и др.

Содержательный компонент включил в себя направления работы вуза по формированию у курсантов творческих способностей с использованием потенциала дополнительного образования. Основными направлениями работы по формированию у курсантов творческих способностей являются:

а) личностная подготовка:

- осуществление диагностики уровня сформированности у курсантов творческих способностей;

- формирование у них положительной мотивации к участию в творческой деятельности и процессу соответствующей теоретической и практической подготовки;

- развитие у будущих сотрудников правоохранительных органов качеств творческой личности (находчивость, гибкость мышления, энергичность, упорство, критичность, целенаправленность, независимость суждений, смелость и др.);

б) теоретическая подготовка:

- ознакомление курсантов с отечественными и мировыми шедеврами культуры;

- создание в вузе творческой среды для проявления их творческой активности;

- вооружение их знаниями:

- о природе творчества и различиях его проявлений в обществе и жизни человека;

- о важности творческих способностей в успешном выполнении профессиональных функций;

- о путях и способах самосовершенствования творческих способностей в ходе профессиональной подготовки, в том числе и средствами дополнительного образования и т.д.;

в) практическая подготовка:

- выработка у курсантов умений и навыков, необходимых для осуществления того или иного вида деятельности (общественно полезной, художественно-исполнительской и т.д.);

- подготовка и проведение мероприятий культурно-досугового содержания при активном участии будущих сотрудников органов внутренних дел;

- развитие у них интеллектуально-творческих способностей в ходе выполнения деятельности (познавательной, художественно-эстетической, общественно полезной, культурно-досуговой и др.).

Организационными формами процесса формирования у курсантов творческих способностей в условиях дополнительного образования могут быть кружки, клубы, военно-научные объединения, различные мероприятия культурно-досугового направления (встречи, беседы, лекции, конкурсы, конференции, викторины, тематические вечера, концерты и т.п.).

К основным методам формирования творческих способностей у курсантов в условиях дополнительного образования мы отнесли: а) группу методов формирования сознания (беседы, рассказ, дискуссия, пример и т.д.); б) группу методов организации деятельности и формирования соответствующего опыта (приучение, упражнение, требование, создание ситуации и др.); в) методы стимулирования деятельности (поощрение и соревнование).

Средствами, создающими благоприятные условия для формирования творческих способностей у курсантов в условиях дополнительного образования, могут стать ТСО; СМИ; культурный центр, функционирующий в вузе; различные виды деятельности и объединения по интересам, учебно-материальная база института и др.

В ходе теоретического исследования мы определили три уровня сформированности у курсантов вузов МВД РФ творческих способностей: репродуктивный, репродуктивно-творческий и творческий (креативный). Для выявления уровня сформированности у них творческих способностей были разработаны следующие критерии и показатели:

- когнитивный (показатели: знание отечественных и мировых шедевров культуры; знание природы творчества и различных его проявлений в обществе и жизни человека, о роли творческих способностей в профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел; знание о

путях и способах самосовершенствования творческих способностей в ходе профессиональной подготовки и др.);

– мотивационно-ценностный (показатели: эмоционально-ценностное отношение к творческой деятельности, культуре и искусству; потребность в активном участии в различного рода творческой деятельности; активность участия в процессе формирования творческих способностей и др.);

– деятельностно-творческий (наличие соответствующих умений и навыков для успешного выполнения различного рода творческой деятельности; умения применять знания для выполнения творческой направленной деятельности; использование нестандартных подходов к решению задач и выходу из непредвиденных ситуаций и т.д.).

Определяя основные пути дальнейшего совершенствования процесса формирования творческих способностей у курсантов в условиях дополнительного образования, мы учитывали социальный заказ общества и государства в сфере подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов, специфику образовательно-воспитательного процесса, ориентируемого в рамках культурного центра, и особенностей организации процесса формирования творческих способностей и др. Основными из них, на наш взгляд, являются:

– осуществление тесного взаимодействия сотрудников культурного центра,

преподавателей вуза и курсантов в ходе коллективной творческо-познавательной деятельности;

– создание единой творческой среды в вузе и культурном центре на основе Программы развития творческой активности студентов;

– оптимальное сочетание коллективных форм творческой деятельности курсантов с индивидуализацией процесса формирования у них творческих способностей через организацию дифференцированной педагогической поддержки курсантов с разным уровнем сформированности данного вида способностей;

– осуществление систематической диагностики уровня сформированности у курсантов творческих способностей.

### Литература

1. Мосичева, И.А. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и пути решения / И.А. Мосичева, В.П. Жестак, В.Н. Гуров. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. – 322 с.

2. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в образовании / В.А. Сластенин, Г.И. Аксенова // Научные труды МПГУ. – М.: Прометей, 2000. – 635 с. – (Сер.: Психолого-педагогические науки).

3. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижеригов. – М.: Творческий центр, 2004. – 448 с. ■

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.147

## КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В МОДУЛЬНОМ ФОРМАТЕ

Г.И. Смирнова, В.Г. Каташев

### Аннотация

В статье проведен обзор принципов модульного обучения в отечественной и зарубежной практике. Разработаны принципы обучения применительно к компетентностному обучению технического вуза.

**Ключевые слова:** модульное обучение, компетентностный подход, инженерная подготовка специалиста.

### Abstract

The article starts with a review of the principles of modular education in domestic and foreign practice. We suggest a number of principles to be used in competence-based training at a polytechnic institution of higher education.

**Index terms:** modular education, competence-based training, engineering education.

**Т**ехнологизация экономики, курс на инновационное развитие предприятий, уменьшение количества аудиторных занятий и увеличение доли самостоятельной работы в ФГОС ВПО, развитие инфокоммуникационных технологий в образовании приводят к необходимости технологичности образовательного процесса.

Анализ современных педагогических технологий показал, что в таких условиях эффективной является технология модульного обучения. Поэтому задача анализа обзора существующих подходов к модульному обучению и возможность их применения для компетентностного обучения в техническом вузе являются актуальными педагогическими задачами.

Модульное обучение появилось как альтернатива традиционному обучению. Оно зародилось в 60-х годах прошлого столетия в США и получило свое дальнейшее развитие в англоязычных странах. В отечественной практике оно стало внедряться в 80-х годах прошлого века.

Принцип модульного подхода состоит в том, что программа обучения состоит из

совокупности модулей, представляющих автономные функциональные узлы системы обучения, нацеленные на достижение четко поставленных дидактических целей.

Рассмотрим характерные признаки и принципы модульного обучения.

В зарубежной практике 60-х годов прошлого столетия наблюдаются следующие черты модульного обучения:

- «индивидуализация обучения, предусматривающая выбор альтернативных модулей с различными подходами к изложению с целью их изучения в удобном для обучаемых темпе;

- гибкость модуля в двух аспектах: структурная и содержательная. В первом случае предполагается структурирование модуля для возможности применения его в различных курсах, а во втором – свободный выбор модулей обучаемыми;

- свобода самостоятельного изучения материала;

- активное участие обучаемых в обучении через деятельность подразумевает то, что модули создают условия для активной познавательной (учебной) деятельности,

заменяя пассивное чтение или слушание информации при этом акцент делается на самостоятельную, индивидуальную работу обучаемого.

- роль педагога минимальная – в виде консультанта;

- взаимодействие обучающихся по усвоению материалов модуля» [9].

Они практически остались теми же и в начале третьего тысячелетия, что наглядно видно в Массачусетском технологическом университете, европейских вузах и корпорациях, например в авиационных компаниях Oxford Aviation Academy, ([http://www.oaa.com/pages/training\\_courses/ab\\_initio\\_europe/modular/](http://www.oaa.com/pages/training_courses/ab_initio_europe/modular/)), ProPilot (<http://www.propilot.eu/your-career/integrated-modular/>), компаниях горнодобывающей, строительной и других отраслей. Особенностью зарубежного модульного обучения является тесное сотрудничество с промышленными предприятиями, что позволяет варьировать модули и компоновать из них различные программы для специальностей одного профиля. Перечисленные принципы хороши при «заточенности» под определенные компании. Недостатком такого обучения является слабая профессиональная мобильность будущего специалиста, затрудняющая адаптацию под другие возможные технологии.

В отечественной педагогике теория и практика модульного обучения системно представлена П.А. Юцявичене, которая выделила следующие основополагающие принципы модульного обучения [9]:

- «модульность, т.е. разбивка системы обучения на отдельные функциональные узлы, представляет законченные блоки учебной информации;

- структуризация содержания обучения на обособленные элементы, выполняющие определенные деятельностные дидактические цели;

- динамичность предполагает, что содержание каждого модуля и его элементов может легко меняться и дополняться;

- метод деятельности подразумевает задание целей обучения в терминах методов деятельности и способов действий;

- гибкость модуля обеспечивает приспособление содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых. Для этого модуль должен включать входную диагностику знаний для построения индивидуальной структуры конкретного модуля; индивидуальные цели обучения; индивидуальный темп усвоения; индивидуальный контроль и самоконтроль целей обучения;

- осознанные перспективы для уменьшения жесткого управления со стороны преподавателя и усиления инициативы и самостоятельности обучаемых, т.е. обучаемые должны знать модульную программу обучения, цели и сроки их реализации как по курсам, так и за весь период обучения;

- разностороннее методическое консультирование, требующее высокого профессионализма педагогической деятельности преподавателя;

- паритетность предполагающая, что информационные функции преподавателя заменяются на консультативно-координирующие при самостоятельном усвоении обучаемым материала модуля» [9].

Анализ перечисленных принципов показал, что они обеспечивают высокую эффективность обучения при тщательно разработанном методическом руководстве, дисциплинарной структуре обучения, сильно мотивированных обучаемых и способных работать самостоятельно. У современных обучаемых наблюдается тенденция ослабления этих качеств, поэтому они приходят к преподавателю неподготовленными, и качество такого обучения резко понижается.

В отечественной практике модульное обучение реализовано в большинстве случаев для отдельных дисциплин из-за высокой трудоемкости разработки методического руководства. Поэтому, хотя целями обучения были методы и способы деятель-



ности, то результат обучения – узкие действия и умения, а комплексные, интегрирующие умения развиты слабо или их почти нет при хороших фундаментальных знаниях. Недостатком такого подхода являются слабые межпредметные связи и отсутствие четких критериев их интеграции.

Дальнейшее развитие модульного обучения происходит в проблемно-модульном обучении М.А. Чошанова, который выделяет следующие принципы:

- «системное квантование на основе теории «сжатия» учебной информации. Под «сжатием» понимается обобщение, укрупнение, систематизацию, генерализацию знаний с использованием достижений инженерии знаний;

- мотивация путем включения исторических и проблемных блоков;

- модульность как основа индивидуализации подразумевает построение содержания курса в трех вариантах: полный, сокращенный и углубленный для слабых, средних и сильных учащихся соответственно.

- проблемность реализуется через постановку и решение укрупненных проблем;

- когнитивная визуализация, согласно которой наглядность в обучении выполняет не только иллюстративную, но и когнитивную функцию;

- опоры на ошибки формирует критичность мышления;

- экономия учебного времени до 30% без ущерба глубины и полноты изучения материала» [8].

Гибкость как стержневая характеристика проблемно-модульного обучения пронизывает все ее основные компоненты и имеет три стороны: структурную, содержательную и технологическую [8].

Достоинства проблемно-модульного обучения:

- экономия учебного времени путем «сжатия» учебной информации;

- четкая классификация индивидуальных особенности обучаемых в виде трех уровней: слабые, средние и сильные;

- когнитивная визуализация и опора на ошибки являются предпосылками формирования творческого мышления.

Структуризация модулей методом укрупненных проблем с позиций дидактики хорошо формирует освоение отдельных профессиональных компетенций, но слабо умения выбора их под определенную профессиональную ситуацию. Также недостаточно формируется готовность к самостоятельной работе, самоанализу. Ориентация только на укрупненные проблемы может ограничить системное освоение дисциплин и привести к фрагментарности обучения, даже если проблемы будут носить междисциплинарный, межпредметный характер. Кроме того, не определены критерии длительности тренинга отдельных методов деятельности, что является необходимым условием при развитии компетенций в заданные сроки.

Остальные авторы опираются на принципы, выделенные П.А. Юцявичене, и незначительно их расширяют и дополняют. Для сравнения они сведены в *табл. 1*. Их анализ показал, что практически все они идентичны принципам П. Юцявичене, поэтому недостатки их применения к компетентностному обучению общие.

Представим принципы модульной технологии при реализации компетентностного обучения на основе вышеприведенного анализа.

Сначала необходимо выделить особенности реального студента технического вуза:

- неудовлетворительная общеобразовательная база абитуриентов, поступающих в технические вузы;

- работа в Интернете и обращение к СМИ приводит к формированию клипового мышления, которое характеризуется снижением способности к анализу, что усложняет процесс формирования профессиональной компетенции, так как резко снижает коэффициент усвоения знаний, ослабляет чувства сопереживания, ответственности [6];

Таблица 1

## Принципы модульного обучения отечественных исследователей

П.А. Юцявичене [9]	Г.А. Федотова, Е.Ю. Игнатова [5]	О.Г. Проворова [3]	Д.В. Чернилевский [7]
Модульность. Структуризация. Динамичность. Метод деятельности. Гибкость модуля. Осознанная перспектива. Разностороннее методическое консультирование. Паритетность	Модульность. Проблемность как принцип осознанной перспективы. Адаптивность подразумевающая уровневую дифференциацию материала. Гибкость содержательной, структурной и управленческой. Преемственность	Модульность. Динамичность. Гибкость. Паритетность. Выделение обособленных элементов. Действенность и оперативность знаний. Разносторонность методического консультирования. Осознанная перспектива	Модульность. Структурирование. Динамичность. Системность. Гибкость. Осознанная перспектива. Эффективность и оперативность. Реализация обратной связи. Разностороннее консультирование. Психологическая комфортность

– каждодневные пребывания в Интернете плохо развивают образное и аналитическое мышление, а также долговременную память, поэтому получение новых знаний, постоянно опирающихся на изученный материал, становится невозможным [6]. Большинство компьютерных игровых программ приводит к уходу в виртуальные миры, что ухудшает способность к самоанализу, самостоятельному решению задач и интерес к реальной профессиональной деятельности, а в итоге к творческому профессиональному саморазвитию.

Перечисленные особенности обуславливают актуализацию в учебном процессе развития мышления, мотивацию и самостоятельность личности, развития высших психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, эмоций и чувств.

Определим основные принципы компетентностно-модульного обучения.

1. Модульность, т.е. разбивка системы обучения на отдельные функциональные узлы, модули, направленные на достижение определенных дидактических целей [9]. Дидактическими целями компетентностного обучения в техническом вузе на наш взгляд, должны быть обобщенные профессиональные задачи, для решения которых

необходима группа компетенций. Ориентация на компетенции приведет к громоздкой и трудно управляемой системе обучения, так как в некоторых ФГОС ВПО количество компетенций достигает до нереального для усвоения количества.

Анализ ФГОС ВПО многих технических направлений показал, что отдельные компоненты профессиональных компетенций прописаны в виде самостоятельных компетенций, что позволяет их интегрировать для решения одной обобщенной профессиональной задачи по всем видам будущей профессиональной деятельности, а элементы модуля должны формировать и развивать отдельные компетенции. Таким образом, имея иерархию профессиональных компетенций можно решить проблему усиления межпредметных связей и системности обучения. Такое целеполагание будет шире того, что накоплено в отечественной и зарубежной практике, так как в него войдут и познавательные цели изучения, и порции учебного материала, и объем информации для выполнения конкретной профессиональной деятельности, способы деятельности и профессиональные компетенции. Тогда знания, умения, навыки будут не предметом учебной деятельности, а средством профессиональной деятельности.

ти, и связаны с целым комплексом личностных профессиональных качеств. Это и будет критерием интеграции межпредметных связей в отличие от существующих профессиональных модулей, акцентирующих развитие логики полученных результатов.

Модули должны быть структурированы с учетом «сжатия» и «системности информации» по принципу «системного квантования», а учебный материал должен включать в себя «блоки входа (тестирование исходного уровня обучения), вводные блоки (актуализации, исторический, обобщения, экспериментальный, проблемный), теоретический блок, прикладные блоки (применение, стыковка с пройденным материалом и содержанием смежных дисциплин, генерализация, углубление, типовые ошибки), блок выхода (контроль), дополнительные блоки (гlossарий, справочные, великие ученые)» [8].

2. Гибкость модуля направлена на индивидуализацию обучения и обеспечивает возможность мобильного изменения модуля в условиях быстро меняющегося рынка, его конструирование для других направлений подготовки. Гибкость модуля может быть содержательной, структурной и технологической. Содержательная гибкость подразумевает включение в его состав инвариантной и вариативной части [8]. Инвариантная содержит фундаментальную часть науки или области деятельности, а вариативная – прикладную, которая является адаптивной к действующим знаниям и технологиям.

Структурная гибкость подразумевает различную комбинацию элементов модуля в виде блоков для повторного использования в различных курсах, контроля на входе и выходе модуля. Можно создавать многоуровневую структуру модуля под индивидуальные уровни обучающихся (слабые, средние и сильные) и выбирать обучаемым удобную форму содержания, так как оно находится на различных сайтах и представлено в разной форме.

Технологическая гибкость подразумевает выбор методов и форм обучения под

индивидуальные и возрастные особенности обучаемых. Преобладающими технологиями должны быть проектное обучение, работа в сотрудничестве, развивающими мышление, память и речь обучаемых.

3. Мотивация как основа сознательности обучения. Обучаемый должен понимать перспективы своего обучения. Ведущим типом мотивации должна быть профессиональная направленность [4]. Поэтому в процессе обучения должны быть положительные эмоции и рефлексия, соизмеряющие уровень развития субъекта обучаемого с требованиями профессии, которая определяет степень вхождения в профессию и развивает профессиональное самосознание [1]. Все это обуславливает настойчивость, усидчивость, ответственность при обучении, особенно в самостоятельной работе и в конечном итоге повышает эффективность обучения.

4. Самостоятельность и саморазвитие через активные и интерактивные формы обучения. В условиях мобильности знаний, постоянного обновления технологий, быстрого устаревания информации обучаемый должен овладеть умением учиться, умением находить необходимую информацию, способностью добывать знания. Поэтому модульное обучение должно содержать блок саморазвития. Формирование умений самостоятельной работы должно начинаться в аудиторной работе под руководством преподавателя в условиях широкого доступа к информации в электронном варианте с разных источников. Функции преподавателя постепенно переходят от управляющих, координирующих на младших курсах, к консультирующим – на старших курсах.

5. Активность обучаемых в деятельности и развитие мышления на основе целеполагания. Активность (как одно из определяющих качеств) должна перерасти в производственную инициативность, возможность и желание развивать производство, технологии и свои профессиональные навыки [2].

Для развития интеллектуальных способностей необходимо учить мышлению, способам деятельности и ориентировать обучение на «сильного» студента.

Таким образом, выделенные принципы обеспечат эффективность модульной технологии компетентостного обучения в техническом вузе для всех форм обучения (очного, заочного, параллельного, электронного) с использованием встроенных мультимедийных объектов.

### Литература

1. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / В.Г. Каташов, Л.И. Соломко, Г.У. Матушанский [и др.]. – Казань: Изд-во КГТУ, 2002. – 395 с.

2. *Пиралова, О.Ф.* Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки / О.Ф. Пиралова. – М.: Академия естествознания, 2009. – URL: <http://www.rae.ru/monographs/62> (дата обращения: 04.03.2013).

3. Принципы модульного обучения: методическая разработка для преподавателей / сост. О.Г. Проворова. – Красноярск: Изд-во КГУ, 2006. – 32 с.

4. *Суворова, Н.А.* Педагогические условия и пути формирования профессиональной компе-

тентности студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Суворова. – Рязань, 2011. – 187 с.

5. *Федотова, Г.А.* Профессионально ориентированные технологии обучения в высшей школе: учеб. пособие / Г.А. Федотова, Е.Ю. Игнатьева. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 2010. – 104 с.

6. *Фридман, О.* Клиповое мышление. Что это такое? / О. Фридман // Школа жизни: электронный журнал. – 2007. – 7 сентября. – URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-8011/> (дата обращения: 06.03.2013).

7. *Чернилевский, Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-Дана, 2002. – 436 с.

8. *Чошанов, М.А.* Инженерия обучающихся технологий / М.А. Чошанов. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 239 с.

9. *Юцявичене, П.А.* Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

10. *Schroeder, U.* A Modular Training System compared to the WWW Training Environment / U. Schroeder, B. Tritsch, A. Knierrim-Jasnoch // Web Revolution: international World Wide Web Conference. – 1995. – 11 December, Boston. – URL: <http://www.w3.org/Conferences/WWW4/Papers/306/> (дата обращения: 21.03.2013).



УДК 378

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

**Е.А. Евсецова****Аннотация**

В статье рассматриваются приоритетные стратегии совершенствования качества обучения студентов истории педагогики.

**Ключевые слова:** концептуальный подход, обучение студентов истории педагогики.

**Abstract**

The article looks at priority strategies of improving the quality of teaching the history of pedagogics at higher education.

**Index terms:** conceptual approach, teaching history of pedagogy.

**А**ктуальность проблемы совершенствования качества обучения студентов истории педагогики обусловлена тенденцией модернизации педагогического образования в связи с требованиями ФГОС ВПО нового поколения. Педагогическое образование в современных условиях характеризуется такими позитивными тенденциями совершенствования качества, как:

- внедрением «политики качества» – ядра всей государственной образовательной политики, которое взаимосвязано с уровнем развития образования и является главным компонентом «Индикатора развития человеческого потенциала» (ИРЧП), используя для оценки качества жизни ЮНЕСКО по странам мира, а также с обеспечением национальной безопасности России;
- интеграцией российской системы высшего образования в европейское образовательное пространство, на основе Боннского соглашения;
- модернизацией целей, принципов, содержания и технологий преподавания педагогических дисциплин в вузах в новых условиях;
- стандартизацией и введением новых учебных предметов и модулей в образовательную область «Педагогика».

Однако позитивные тенденции взаимосвязаны с контрпозитивными тенденциями, которые снижают качество обучения

студентов истории педагогики, среди них следует перечислить такие, как сокращение учебных часов в учебных планах, многообразие современных учебников различной парадигмальной ориентации, в которых представлено нормативное, устоявшееся знание, мало чем отличающихся от учебников прошлых лет, если отбросить идеологическую направленность старых пособий, затрудняющих освоение педагогических теорий (концепций) и обогащение педагогического опыта, а также не затрагивающие внутренние механизмы творческого саморазвития личности.

Вышеперечисленные контрпозитивные тенденции, снижающие качество обучения студентов истории педагогики, усиливают и падение престижа истории педагогики как учебного предмета в вузе. Не вызывает сомнений, что изучение истории педагогики в вузе имеет большое мировоззренческое и профессионально-воспитательное значение в общей системе профессиональной подготовки будущего педагога. Без изучения опыта предшествующих поколений невозможно понять не только современную образовательную систему и ее исторические перспективы, но и саму сущность воспитания, образования, творческого саморазвития личности. Обратно говоря, без фундаментального историко-педагогического образования можно

стать хорошим урокодателем, но творчески работающим учителем никогда.

Усиление фундаментализации может внести существенный вклад в повышение качества высшего профессионального образования, но, как считает В.И. Андреев, только при следующих условиях:

- «более углубленном изучении базовых и современных концепций в соответствующих курсах и спецкурсах;
- усилением межпредметных и внутрипредметных взаимосвязей при изучении теорий, технологий, соответствующих категорий, базовых понятий;
- вовлечением студентов, начиная с 1-го курса в учебно-исследовательскую, научно-исследовательскую, проектно-творческую деятельность и т.д.» [1, с.10].

Актуальной в этом контексте является позиция В.В.Краевского о необходимости усиления фундаментализации учебных дисциплин, в первую очередь, к преподаванию педагогической науки в целом и историко-педагогической в частности, которое должно быть подчинено принципу концептуализации и осуществляться на высоком теоретическом уровне. Концептуальный подход представляет интерес для истории педагогики как области научной дисциплины и как учебного предмета. Если исходить из положения, что объектом историко-педагогических теоретических исследований является генезис педагогических теорий и законов, то концептуальный подход является методологическим обоснованием статуса историко-педагогического знания для решения актуальных проблем современной педагогической теории и практики. Цель концептуального подхода в преподавании истории педагогики – показать генезис педагогических теорий и законов в исторической реконструкции педагогической мысли прошлого в контексте современной философии науки.

Следует обратить внимание преподавателей, что системообразующим будет историко-педагогическое знание, обеспечивающее концептуальность курса истории

педагогики. Историю педагогики как научную дисциплину следует рассматривать через категорию «теория» и курс по истории педагогики в этой связи должен быть представлен как совокупность педагогических теорий.

Известно, что педагогическая теория – это система научных знаний о педагогических процессах, явлениях, представленных в форме педагогических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих целостно описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие процессов и явлений [2].

Проектируя содержание учебного курса мы акцентировали внимание на персоналиях, педагогах-мыслителях, создателях педагогических концепций (теорий). Особенностью изучения истории педагогики является не только анализ педагогических систем, концепций великих персоналий, например, таких как Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. будущими педагогами, но и умение мыслить исторически и прогностически. Все-таки основным инструментом историко-педагогического мышления является педагогическая теория. Она позволяет надежно и быстро ориентироваться в реальных педагогических явлениях, видеть в них закономерные связи и отношения, благодаря которым они функционируют, на основе знания вскрывать противоречия и рассогласования между теорией и практикой, принимать в практической деятельности корректные и правильные решения.

В связи с этим в статье речь пойдет о концептуальном подходе как о педагогическом принципе. Поэтому преподавание истории педагогики должно быть ориентировано на принцип концептуализации и осуществляться на высоком теоретическом уровне. Основные признаки концептуальности содержатся в определении концепции (теории) как категории.

В качестве базовых признаков концептуализации выступает изучение педагоги-

ческих теорий, концепций, включая следующие компоненты:

- базовые идеи теории;
- базовые понятия теории;
- базовые закономерности, на которых основана теория;
- базовые принципы соответствующей теории;
- применение теории в современных условиях;
- границы применимости соответствующей теории;
- прогнозирование развития теории и интеграция с другими теориями.

Известно, что история педагогики как наука принципиально работает на будущее. Поэтому особое значение имеет ее прогностическая функция, ее способность предвидения и активное преобразование практики в соответствии с этим предвидением, предвосхищением желаемых результатов в развитии человека и в развитии человеческого общества. Развитие научно-педагогического знания исторически проходит в несколько этапов: дотеоретический, низший теоретический, высший теоретический. Логика их развития разворачивается в направлении от появления в лоне философских трактатов и учений, педагогических идей к собственно философско-педагогическим произведениям и далее от формулировки педагогических теорий, имеющих гипотетический характер, к концепциям, основанным на реальной педагогической практике и эксперименте. Поэтому в основу учебного курса «История педагогики и образования» для студентов-педагогов положено изучение базовых педагогических концепций, что позволяет обучающимся укрепить и углубить историко-педагогические знания, а также познать законы развития педагогических теорий (концепций).

Изучая содержание курса истории педагогики, студенты «выявляют», что для всех теорий существует инвариантная, устойчиво повторяющаяся при различных социально-педагогических условиях связь, которая

определена ученым В.И.Андреевым как закон цикличности в развитии педагогических теорий. Студенты познают сущность закона цикличности в развитии педагогических теорий Я.А.Коменского, К.Д.Ушинского, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского и др., который проявляется и реализуется в двух устойчиво повторяющихся закономерностях:

1. Жизненный цикл каждой из развиваемой педагогической теории имеет временной интервал порядка 25–30 лет, что соответствует времени наиболее активной исследовательской деятельности педагогов, разрабатываемых эту теорию.

2. Каждая из педагогических теорий имеет вполне определенные этапы своего развития, которые составляют закономерно повторяющийся жизненный цикл развития соответствующей теории: а) зарождение педагогической идеи; б) разработка базовых педагогических понятий, принципов, отражающих специфику данной теории; в) разработка педагогической теории как некоторой педагогической системы; г) более углубленное обоснование системобразующих элементов теории; д) разработка на базе теории соответствующих ей методики обучения и (или) воспитания; е) трансформация педагогической теории до уровня соответствующей ей технологии; ж) угасание интереса к данной теории и ее технологии обучения и (или) воспитания [3]. Поэтому в содержание учебного курса мы включаем в базовые педагогические теории (концепции) персоналий концептуальные идеи, которые оказывают существенное влияние на развитие педагогической науки и в современных условиях приобретают особую актуальность.

Так, содержание лекции «Проблема воспитания (самовоспитания) личности в условиях российского зарубежья и Советской России в 20–30-е годы XX века» раскрывается на примере таблицы «Развитие ключевых концептуальных идей современными представителями педагогической науки». Ведь ориентация личности

Таблица

## Развитие ключевых концептуальных идей современными представителями педагогической науки

Концептуальные идеи педагогов 20–30-х годов XX века	Развитие концептуальных идей в современных условиях
Педагогическая концепция С.И. Гессена, включающая идеи аксиологического и культурологического подходов к совершенствованию качества образования. «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» (С.И. Гессен)	Аксиология образования (Б.С.Гершунский и др.). Педагогическая аксиология (В.А.Сластёнин, А.В.Кирьякова, Г.И.Чижакова, З.И.Равкин и др.). Концепция «Школа диалога культур» (В.С.Библер и др.). Концепция воспитания человека культуры (Е.В.Бондаревская, А.Я.Данилюк и др.). Саморазвитие духовно-нравственной культуры педагога (В.И.Андреев и др.)
Педагогическая концепция В.В. Зеньковского, включающая идеи религиозно-нравственного идеала и ориентации воспитания на личность. «Задача воспитания как раскрытие личности в линиях внутренней иерархичности (взаимосвязанности) физической и психической, социальной и духовной жизни» (В.В. Зеньковский)	Нравственное воспитание личности (И.Ф.Харламов, Л.И.Рувинский, З.И.Васильева и др.). Воспитание духовно-нравственной культуры педагогов и студента (В.И.Андреев и др.). Личностно ориентированная педагогика (В.В.Сериков, И.С.Якиманская, Е.В.Бондаревская и др.)
Педагогическая теория Н.К.Крупской, включающая идею политехнического образования и трудового воспитания. «Политехническое образование должно заразить подрастающее поколение романтикой социалистического хозяйственного строительства» (Н.К. Крупская)	Содержание политехнического образования (М.Н.Скаткин и др.). Взаимосвязь политехнического обучения и профессиональной ориентации учащихся (П.Р.Атутов, К.Ш.Ахияров, В.А.Поляков и др.)
Педагогическая теория С.Т. Щацкого, включающая идею взаимодействия школы и социальной среды. «Изучение жизни и участие в ней» (С.Т. Щацкий)	Активизация процесса социализации личности; организация учащихся в различные виды деятельности и общения (А.В.Мудрик, Л.И.Новикова и др.)
Педагогическая теория А.С. Макаренко, включающая идеи детского воспитательного коллектива и целостного подхода к воспитанию. «Основной путь развития детского коллектива – это путь от диктаторского требования организатора до свободного требования каждой личности от себя на фоне требований коллектива» (А.С. Макаренко)	Теория и методика комплексного подхода к воспитанию (Ю.К.Бабанский, Г.Н.Филонов, М.М.Поташние и др.). Теория и методика коллективных творческих дел (И.П.Иванов и др.)

на самовоспитание высоконравственного, интеллигентного человека культуры, что является приоритетной и «вечной» проблемой в педагогике, от решения которой зависит будущее цивилизаций.

Очевидно, что главным в процессе преподавания курса истории педагогики является содержание, обеспечивающее высокий теоретический уровень. Приступая к отбору содержания учебного курса истории педагогики и образования, следу-

ет разделить всю совокупность научно-педагогических знаний на две группы: об истории педагогики (методологические) и по истории педагогики (специально-научные). Содержание учебного курса должно быть ориентировано на профессиональную подготовку студентов-педагогов, способных познавать законы развития педагогических концепций, использовать историко-педагогические знания для решения современных педагогических ситуаций, компетентного



применения их в разработке авторских технологий педагогической деятельности.

Как эффективнее реализовать концептуальный подход в обучении студентов истории педагогики? Наши исследования показывают, что концептуальный подход целесообразнее всего интегрировать с компетентностным, результатом которой будет развитие внутрипредметных компетенций в процессе изучения базовых педагогических теорий (концепций). Какими внутрипредметными компетенциями должен овладеть студент, чтобы изучать базовые педагогические теории (концепции) и познавать законы развития педагогических теорий?

Содержание учебного курса «История педагогики», сконструированное на основе концептуального и компетентностного подходов, ориентирует на развитие у студентов следующих внутрипредметных компетенций:

- умение выделять ключевую концептуальную идею педагогической теории (концепции);
- умение оперировать базовыми понятиями педагогической теории (концепции);
- умение раскрывать базовые принципы построения педагогической теории (концепции);
- способность к широкому переносу историко-педагогических знаний в новые ситуации;
- способность к творческому применению педагогической теории (концепции) в современных условиях;
- умение прогнозировать перспективы развития теории и интегрировать в другие теории.

Таким образом, внутрипредметные компетенции – это интегральная характеристика синтеза знаний, умений, способностей, профессиональной мотивации направленной на решение учебно-исследовательских задач на базе познания законов развития педагогических теорий, их освоения при изучении истории педагогики [4].

В этой связи преподавателям следует принципиально изменить технологию обу-

чения и воспитания, осваивать интерактивные формы и методы обучения. Суть интерактивных методов проявляется в создании обстановки совместной творческой деятельности преподавателя и студентов (сотворчество), где идет процесс взаимодействия личностей и процесс поиска истины. Интерактивные методы обучения способствуют созданию устойчивой мотивации к самообразованию, так как обеспечивают личностную значимость учебного материала, стремление к самосовершенствованию, которое выражается в осознанном стремлении к саморазвитию критического мышления, логики, эрудиции, а потребность в творческой самореализации проявляется в желании и способности транслировать полученные знания. К методам интерактивного обучения может быть отнесена эвристическая беседа; учебная дискуссия; метод «круглого стола»; конкурсы практических работ с обсуждением и др. Например, учебная дискуссия является одним из основных методов интерактивного обучения, так как применима при любой форме занятий. Студенты должны иметь возможность осваивать историко-педагогическую науку посредством дискуссионного обсуждения ее положений и выводов, развивая при этом дискуссионную культуру. В связи с этим преподаватель и студенты должны:

- уметь создавать своеобразную модель исследовательского коллектива, которая отражает проблемную ситуацию изучаемой темы, служит стимулом столкновения мнений при ее обсуждении;
- научиться создавать проблемные ситуации и трансформировать их в дискуссионные ситуации;
- знать специфику педагогического общения, сущность и принципы ведения различных видов дискуссий.

Как видим, исследовательская ориентация студентов в изучении истории педагогики взаимосвязана не только с углублением историко-педагогических знаний, но и с активизацией обучения через различные виды дискуссий.

Таким образом, будущие педагоги, изучая курс истории педагогики должны не только хорошо знать законы развития педагогических теорий (концепций), но и уметь компетентно использовать при разработке авторских методик и технологий педагогической деятельности в современных условиях.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующий вывод.

Концептуальный подход, применяемый как педагогический принцип и как условие совершенствования качества обучения истории педагогики, служит основой гарантированности качества профессионально-педагогической подготовки педагога XXI в.

#### Литература

1. Андреев, В.И. Принципы полипарадигмальности и гарантированности качества образования в контексте саморазвития конкурентоспособности личности / В.И. Андреев // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1.
2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: ЦИТ, 2000.
3. Андреев, В.И. Концептуальная педагогическая прогностика: монография / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2010.
4. Евсецова, Е.А. Ориентация студентов на саморазвитие внутрипредметных компетенций при изучении истории педагогики / Е.А. Евсецова // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1.

УДК 37.011.31-051-021.412:811.512.111]:39

## ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ШКОЛЕ

А.П. Игнатьева

#### Аннотация

Рассматривается профессионально-педагогическая компетентность учителя чувашского языка в русскоязычной школе под углом зрения этнопедагогики. Она определяется на основе этнопедагогических доминант содержания деятельности учителя чувашского языка в русскоязычной школе.

**Ключевые слова:** компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, этнопедагогика, учитель чувашского языка, русскоязычная школа.

#### Abstract

We look at professional pedagogical competence of a Chuvash language teacher at a Russian-speaking school from the standpoint of ethnopedagogics. This competence is defined as a derivative of several ethnopedagogical dominants of the creativity content for a teacher of Chuvash at a Russian-speaking school.

**Index terms:** competence, professional pedagogical competence, ethnopedagogics, teacher of Chuvash language, Russian-speaking school.

**Т**енденции в развитии образования обуславливают пути и средства его совершенствования в соответствии с духовно-культурными потребностями общества. Определяющим ядром этого процесса является учитель, имеющий в своем педагогическом арсенале наряду с инновационными формами и методами работы выверенные поколениями этнопедагоги-

ческие традиции. Для учителя чувашского языка эти традиции преломляются сквозь призму народных сентенций и представляют ценность и для работы с учащимися, для которых чувашский язык не является родным. В данном контексте его профессионально-педагогическая компетентность имеет выраженную этнопедагогическую коннотацию.

Анализ источников, содержащих информацию о профессионально-педагогической компетентности учителя, изучение и обобщение прогрессивного отечественного этнопедагогического опыта позволяют отметить, что общеобразовательная школа как открытая и демократичная система, реализуя положения Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», выстраивает свою деятельность в соответствии с образовательными запросами личности и потребностями общества и государства. А создание такой школы возможно лишь на основе интеграции инноваций и национальных традиций воспитания: любая школьная система должна быть естественно выращена из нужд самой нации [3]. В связи с этим востребованным является учитель, последовательно реализующий идеи народности в общественном воспитании [12] на основе реализации в образовательном процессе этнопедагогического подхода [4, 5], соотнося их с приоритетами школы XXI в.

В центре образовательного процесса стоит ученик как активный субъект учебно-воспитательного процесса, в котором происходит развитие его духовно-нравственного потенциала. В данном процессе развитию в ученике гуманных качеств: сердечности, чуткости, отзывчивости, доброты, милосердия, уважения к старшим служит именно этнопедагогика: отражая определенный уровень развития педагогических знаний, конкретный исторический опыт духовного развития человечества, она служит той основой, на которой возникла, развивалась и развивается сама педагогическая наука. Как подчеркивает академик Г.Н. Волков, «этнопедагогика выясняет педагогические возможности старых обычаев в современных условиях и определяет целесообразность формирования новых обычаев, содействующих воспитанию человека. Она делает достоянием педагогов интернациональный опыт трудящихся многих народов и стран, содействуя превращению эмпирики в коллективный

эксперимент, в коллективную мысль, в науку – сравнительный анализ педагогических достижений позволяет выделять наиболее рациональное, наиболее объективное и ценное для педагогической теории и практики. Этнопедагогика обращена лицом к практике, она служит ей, вооружая учителей руководством к использованию в работе с детьми народных педагогических средств, проверенных многовековой воспитательной практикой» [2, с.7].

Учитель чувашского языка обеспечивает учебно-воспитательный процесс с опорой на традиции чувашского этноса, глубоко разбираясь в потенциальных возможностях этнопедагогики. В связи с этим возрастают и требования к учителю, его профессионально-педагогической компетентности, отражающей специфику преподаваемой им дисциплины – чувашский язык в условиях русскоязычной школы. Если Б.С. Гершунский определяет компетентность как уровень собственно профессионального образования и индивидуальных способностей человека, его мотивированное стремление к непрерывному самообразованию, самосовершенствованию, творческое и ответственное отношение к делу [6, с. 73–74], то, по мнению Р.В. Овчаровой, профессиональная компетентность «представляет собой сложное и многогранное явление и определяется не только профессиональными базовыми знаниями и умениями педагога, но и ценностными ориентациями, мотивами деятельности, пониманием им себя и окружающего мира, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой и способностью к развитию своего творческого потенциала» [8, с.83]. А Л.М. Митина считает, что педагогическая компетентность – это знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности; гармоничное сочетание предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения [7, с.46].

При анализе мнения исследователей, на наш взгляд, при дефиниции концепта «компетентность» представляется своевременным учитывать и этнопедагогический аспект теории обучения и воспитания.

Профессиональная компетентность учителя определяется единством его методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки – утверждает В.А. Сластёнин. К наиболее общим показателям этой компетентности он относит умения педагогически мыслить и педагогически действовать. Эти умения проявляются в квалифицированном анализе педагогических фактов и явлений. На практике они объединяются в главное «универсальное» умение, обеспечивающее успех в учебно-воспитательной работе, – умение решать педагогические задачи. Данные умения, в свою очередь, могут быть представлены через четыре группы взаимосвязанных умений: умение ставить педагогические задачи; умение программировать способ педагогического действия; умение выполнять педагогическое действие; умение изучать результаты решения педагогической задачи [9, с.298].

Обобщая указанные подходы в русле этнопедагогики, следует констатировать две тенденции в исследовании проблемы профессионально-педагогической компетентности, обеспечивающей творческую самореализацию личности учителя:

1. Если творчество имеет социально-историческую природу, социальное взаимодействие обеспечивает актуализацию творчества, так как вне его творчество выступает лишь потенциальной возможностью деятельности человека, в соответствии с исторически обусловленными запросами и потребностями общественного развития у членов общества формируются соответствующие способности, в том числе и творческие, при этом процесс творческого развития личности обусловлен приобретением способностей к творчеству посредством собственной общественно-преобразовательной деятельности с опорой на народный исторический опыт.

2. Так как результатом подготовки человека к жизни и профессиональной деятельности является готовность к реализации своих сущностных сил и потенциальных возможностей, то в профессиональном плане готовность выступает характеристикой состояния, позволяющего специалисту войти в профессиональное сообщество и развиваться в профессиональном отношении [10, с.24].

Важным свойством личности и результатом высокого уровня развития профессионально-педагогической компетентности становится творческая активность учителя, которая базируется на широкой психолого-педагогической эрудиции, осознании целей и социальной значимости педагогической деятельности, чувстве долга и ответственности за результаты педагогического труда, изыскательской потребности в познании современной педагогической реальности и своих возможностей: успешным педагогический труд становится лишь при творческой самореализации учителя, его индивидуальности.

Наш многолетний опыт практической работы позволяет однозначно утверждать, что основным средством развития способности к творчеству у учащихся выступает творчество учителя, в нем реализуется самореализация личности – каждый учащийся, равно как и учитель, имеет творческие возможности, и задача учителя современной школы – помочь им раскрыться. Творческая компетентность учителя в ситуации дидактического сотрудничества с учащимися становится необходимым условием развития личностных потенциалов учащихся, а также творческого саморазвития самого учителя, увеличения степени его деятельной активности и расширения областей приложения способностей: *docendo discimus* – обучая учимся.

Педагогическое творчество – есть результат обобщения передового педагогического опыта, массовой педагогической практики и новаторства в образовательной деятельности. Существовая объективно (труд

учителя по своей природе творческий) и имея относительную автономность, педагогическое творчество функционирует через субъективный мир отдельного учителя, пространство которого составляют образ педагогической реальности и образ «Я-профессионального». В.А. Сластёнин, подчеркивая творческую природу педагогического труда, отмечает: «Нет ничего более живого, бесконечно меняющегося, подвижного, чем труд учителя, объективно требующий от него профессиональной мобильности и динамизма. Только избавленная от шаблона мысль учителя имеет право на индивидуальность, на инициативу, на свой собственный педагогический почерк» [11, с. 300].

Рассматривая профессионально-педагогическую компетентность учителя чувашского языка в русскоязычной школе, в этнопедагогическом аспекте мы выделяем следующий состав структурных компонентов:

- готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил;
- владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и не стандартных ситуациях (т.е. операционально-технологический аспект);
- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

В качестве основных составных частей профессионально-педагогической компетентности мы выделяем следующие компоненты: познавательный, проектировочно-конструктивный, организационный, информационно-технологический, дидактический, исследовательский, коммуникативный [1].

Составными частями профессионально-педагогической компетентности учителя являются предметная, методическая, коммуникативная, аутопсихологическая компетентности, содержание которых объемно, а список отдельных элементов постоянно пополняется. По нашему мнению, в настоящее время необходимо внести в вышеуказанную структуру дополнительный компонент – инновационную компетентность.

При рассмотрении инновационной компетентности учителя можно выделить следующие характеристики: ценностно-мотивационная направленность на достижения и успех в области использования инновационных технологий в педагогической деятельности; наличие положительной мотивации к изучению инновационных педагогических технологий; знание современных методов и технологий (в том числе ИКТ) обучения и диагностирования достижений обучающихся; знание возможностей современной образовательной среды для обеспечения качества образовательного процесса; умение пользоваться разнообразными источниками информации; умение правильно организовывать процесс сбора и переработки информации; умение использовать современные компьютерные средства в процессе обучения в школе; умение проектировать процесс обучения на основе современных методов и технологий обучения; умение осуществлять самоконтроль, самоанализ и критическую самооценку в процессе использования инновационных технологий.

Следовательно, быть компетентным, значит знать, когда и как действовать, а педагогические знания выступают основой профессиональной адаптации учителя чувашского языка в русскоязычной школе, составляют базу для его самоопределения и вариативного поведения в ситуациях профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности

учителя: дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1998. – 357 с.

2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары, 1974. – 375 с.

3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика чувашского народа. В связи с проблемой общности народных педагогических культур: монография / Г.Н. Волков. – М., 1967. – 341 с.

4. Волков, Г.Н. Этнопедагогическая пансофия: монография / Г.Н. Волков. – Элиста, 2009. – 576 с.

5. Волков, Г.Н. Этнопедагогическое осмысление общечеловеческих ценностей / Г.Н. Волков // Мир образования – образование в мире. – 2003. – № 1. – С. 6–7.

6. Гершунский, Б.С. Философское образование для XXI в. (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

7. Митина, Л.М. Интеллектуальная гибкость

учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция: учеб. пособие / Л.М. Митина, Н.С. Елфимова. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 142 с.

8. Овчарова, Р.В. Практическая экспертиза профессиональной компетентности учителя / Р.В. Овчарова // Образование и наука. – 2001. – № 1. – С. 83–87.

9. Сластёнин, В.А. Личностный потенциал учителя / В.А. Сластёнин // Подготовка учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности. – М., 1993. – 124 с.

10. Сластёнин, В.А. Методологическая культура учителя / В.А. Сластёнин, В.Э. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 10. – С. 79–84.

11. Сластёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – М.: Изд-во Магистр, 1997. – 308 с.

12. Ушинский, К.Д. Собр. соч. / К.Д. Ушинский. – М.: Изд.-во Академии наук РСФСР, 1948. – Т. 1. – 621 с.

УДК 378

## ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

А.Р. Насырова

### Аннотация

В статье раскрыты сущность и содержание понятий «коммуникативная компетентность» и «игра». Также говорится о роли коммуникативной компетентности в жизни учащегося старших классов.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, игра, саморазвитие, общение.

### Abstract

The article aims to reveal the essence and subject matter of the terms «communicative competence» and «game». It also takes a broader look at the role of communicative competence.

**Index terms:** communicative competence, play, self-development, communication.

**В**ремя не стоит на месте, а вместе с ним меняются сложившиеся устои в обществе, нормы и правила поведения. Чтобы уверенно себя чувствовать в обществе, человек должен быть мобильным, т.е. уметь приспосабливаться к сложившейся ситуации, а также уметь быстро усваивать, анализировать и доносить до людей необходимую информацию. Для этого мало быть высокообразованным и

интеллектуальным человеком, необходимо также владеть коммуникативной компетентностью. Проблема общения и межличностного взаимодействия, на наш взгляд, очень актуальна.

В современном мире уже хорошо прижились возможности Интернета: чат, форумы. Сюда же можно отнести и смс-переписку, когда все общение сводится к набору на клавиатуре определенного тек-

ста, на обдумывание которого тратится больше времени, чем в реальной ситуации. Человек настолько привыкает общаться «молча», что в ситуации живого общения не может связать ни слова. Казалось бы, как такое возможно: человек такой «общительный» в переписке может быть таким молчаливым и неспособным поддержать беседу в реальной ситуации – увы, но это явление действительно имеет место. Причиной этому – плохая коммуникативная компетентность или, иными словами, неумение общаться в реальной ситуации с реальным человеком.

Выпускники школ всегда сталкиваются с проблемой выбора дальнейшей профессии. Если в 60-е годы XX в. среди большинства выпускников основными аргументами в пользу выбора профессии являлись личные качества и желание самого абитуриента работать в определенном направлении, в 90-е годы XX в. и первое десятилетие XXI в. – финансовые возможности, ввиду того, что не все могли найти средства на оплату обучения в вузе, то в настоящее время – отсутствие в выбранной специальности так называемой «работы с людьми». То есть современные школьники не желают общаться с большим кругом людей, им легче выполнять свою работу «по-тихому», общаясь только с компьютерными программами или при помощи Интернета. Иными словами, учащиеся не владеют коммуникативной компетентностью, что явно создает им немало проблем при общении с людьми. Причина такой тенденции в выборе той или иной специальности лежит в замкнутости выпускников, в их неспособности поддерживать беседу с окружающими их людьми.

Ввиду того, что экспоненциально возрастает информация, необходимая специалистам в большом количестве сфер деятельности, а также все большее количество людей в течение жизни не только должны постоянно повышать свою квалификацию, но и менять профессии, причем нередко два-три и более раз, то в этом

случае остро встает вопрос о развитости коммуникативной культуры человека. Соответственно при выборе кандидата на ту или иную должность работодатель в первую очередь после профессиональных навыков уделяет внимание коммуникативной компетентности претендента. Несмотря на постоянно растущую в обществе потребность в людях коммуникабельных, современная школа с существующим в ней набором форм и методов обучения не всегда способствует формированию коммуникативных умений.

Под коммуникативной компетентностью, с одной стороны, понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения [4, с.26].

С другой стороны, коммуникативная компетентность нередко характеризуется через уровень владения знаниями и умениями из области некоторых филологических дисциплин, таких как, например, лингвистика, риторика (знание и умение уместно использовать в речи различные риторические приемы, соблюдение норм орфоэпии и т.д.). Эти умения относятся, как правило, к умениям исполнения речи [4, с.32].

Некоторые авторы к коммуникативной компетентности относят такие умения, которые необходимы человеку для адекватного выражения своей мысли или понимания чужой. Например, умение придерживаться темы высказывания, раскрыть основную мысль высказывания, определить тему и основную мысль чужого высказывания, подобрать аргументы для доказательства своей мысли [3, с.49].

Коммуникативная компетентность, по мнению Ю.Н. Емельянова, «...такой уровень сформированности межличностного

опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [2, с.7]. Необходимо отметить, что коммуникативная компетентность зависит от изменений, происходящих в обществе, и связанной с этими изменениями социальной мобильности самого индивида. Опираясь на это определение, коммуникативную компетентность учащегося можно рассматривать как уровень сформированности межличностного опыта, который требуется учащемуся для успешного функционирования в условиях образовательного учреждения в рамках своих способностей и статуса учащегося.

Коммуникативный процесс имеет большое значение для развития учащихся, их социального самочувствия, успешности учебной деятельности. Потребность в коммуникации состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию, к самооценке.

Зачастую у большинства учащихся, даже тех, что редко пользуются возможностями Интернета, возникают проблемы в общении с окружающими, результатом чего является непонимание во взаимоотношениях между людьми.

Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание. Каково значение коммуникативной компетентности ученика в образовательном процессе?

Во-первых, она влияет на учебную успешность. Простой пример: если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетентности) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка соответственно ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.

Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации учащегося к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Как известно, школьная адаптация подразделяется на учебную и социально-психологическую. Если учащийся легко находит общий язык с одноклассниками, то он испытывает больший психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения непринятости, одиночества в классе, может провоцировать асоциальные формы поведения.

В-третьих, коммуникативная компетентность учащихся может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни.

Именно этот момент актуален при рассмотрении в данном аспекте учащихся старшей школы. При отсутствии навыков общения к моменту поступления в десятый класс им необходимо овладеть коммуникативной компетентностью за период старшей школы, чтобы успешно взаимодействовать в новом круге общения уже за пределами школы.

Для развития коммуникативной компетентности необходимо:

- определить ее понятие и структуру, а также содержание на разных возрастных этапах;
- применить системный подход, обеспечить взаимодействие различных субъектов, направлений и технологий в целях достижения полноценного результата;
- выбрать метод, разработать программы, направления, технологию и техники развития коммуникативной компетентности учащихся.

Для учащихся при этом необходимо создать условия, в которых они сами, через игры, дискуссии и упражнения, открывают закономерности и особенности взаимоотно-



ношений, общения и поведения, а также развивают важные для этого качества и умения.

Для успешного развития коммуникативной компетентности, человек должен уметь ясно и четко высказывать свою мысль, уметь слушать. Формировать свои умения в этом русле вполне возможно во время игры, которая воспитывает уважение к точке зрения окружающих, умение высказывать и защищать свой взгляд на сложившуюся ситуацию. Иными словами, игра учит учащихся общаться. Во время игры, по какому бы предмету она ни была, учащийся заинтересован ее тематикой и размышляет только над ней. Сам того не замечая, он отрабатывает свои коммуникативные навыки и умения в общении с другими людьми. Тем самым учащийся не просто учится контактировать с людьми в современном обществе, он еще и саморазвивается и в личностном, и в информационном плане. Ведь общаясь, мы не просто сообщаем определенную информацию, мы ею обмениваемся, узнаем что-то новое для себя. Чем раньше осваивается коммуникативный опыт, чем богаче арсенал коммуникативных средств, тем успешнее реализуется взаимодействие. Следовательно, самореализация и самоактуализация личности в социуме напрямую зависит от уровня сформированности ее коммуникативной компетентности.

Игра как одно из удивительнейших явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов и исследователей всех эпох. Уже Платон считал игру одним из полезнейших занятий, а Аристотель видел в ней источник душевного равновесия, гармонии души и тела и отмечал пользу словесных игр для развития интеллекта.

Немецкий психолог К.Гросс, первым в конце XIX в. предпринявший попытку систематического изучения игры, называет игры изначальной школой поведения. Игра объективно — первичная стихийная школа, кажущийся хаос которой предоставляет ре-

бенку возможность ознакомления с традициями поведения людей, его окружающих.

Я. Корчак считал, что игра — это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной. Игра — это «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [6, с.8].

По мнению С.А. Шамова, «в игре, продуктом которой является наслаждение, а конечным результатом — развитие определенных, в ней реализуемых способностей, выявляется потребность ребенка в саморазвитии. Таким образом, можно рассматривать игровую деятельность как своеобразную сферу человеческой жизнедеятельности, имеющую свои особые формы и проявляющуюся в других видах деятельности» [6, с.9].

В Большом российском энциклопедическом словаре понятие игры изложено следующим образом: «Игра — вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе... Имеет важное значение в воспитании, обучении и развитии детей как средство психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям» [1, с.475].

Д.Б. Эльконин понимает под игрой своеобразную форму «деятельности детей, предметом которой является взрослый человек — его деятельность и система его взаимоотношений с другими людьми» [7, с.7].

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А. Шамову):

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязатель-

ность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [5, с.124].

В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

Игровая роль построена на жажде признания, в столкновении игровых ролей – эволюция играющих. Дети в играх предельно искренни, хотя мотивы их поведения могут быть скрытыми. Роль или новая позиция и есть «душа игры», как ее называл А.С. Макаренко [6, с.43].

Игра имеет немаловажное значение в формировании коммуникативной компетентности учащихся. Игра на уроке помогает решать многие педагогические задачи. Вот некоторые:

- создание психологической готовности учащихся к восприятию учебного материала, речевому общению;
- обеспечение естественной необходимости узнавания нового, закрепления, многократного повторения материала;
- формирование образного мышления, памяти, прочных знаний, умений и навыков;
- создание атмосферы сотворчества и сотрудничества, что особенно актуально в свете гуманизации образования;
- формирование способности контактировать с другими людьми, уважать их точку зрения.

Игровая деятельность – самостоятельная деятельность, в которой дети вступают в общение со сверстниками. Их объединяют общая цель, совместные усилия к ее до-

стижению, общие переживания. Игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка и способствуют формированию добрых чувств, благородных стремлений, навыков коллективной жизни. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сделать каждого ребенка активным членом игрового коллектива, создать между детьми отношения, основанные на дружбе, справедливости, ответственности перед товарищами. Дети играют потому, что это доставляет им удовольствие. Вместе с тем ни в какой другой деятельности нет таких строгих правил, такой обусловленности поведения, как в игре. Вот почему игра дисциплинирует детей, приучает их подчинять свои действия, чувства и мысли поставленной цели.

Общение – чрезвычайно значимая сфера человеческой деятельности, и у очень многих людей с общением могут быть связаны психологические травмы, комплексы. Если задания в процессе некоторой игры вызывают затруднения, необходимо подбодрить ребят. Ведь если задание вызывает особое напряжение, нежелание, даже страх – значит, оно попало «в точку», коснулось именно того аспекта общения, с которым у учащегося проблемы. Игра дает шанс разрешить эти проблемы. Но если видно, что для кого-то это выше сил, что затронутые проблемы слишком глубоки (это может быть очень застенчивый, очень замкнутый ребенок) – не стоит давить, заострять внимание остальных на этом. Необходимо наедине поговорить с учащимся, объяснив, что проблема страха перед общением (социофобия) – достаточно часто встречаемое явление в современном мире, особенно в больших городах, что это ни в коем случае не говорит о «ненормальности», а скорее о повышенной чувствительности, тонкой душевной организации. Но если социофобия мешает человеку в жизни (например, она может подвести на вступительных экзаменах), то не стоит оставлять все как есть, необходимо перебороть себя. Задача учителя психолого-педагогичес-

кими методами показать учащемуся, что общаться необходимо и как можно этому научиться.

Проанализировав результаты одной игры, можно также впоследствии провести очередную игру, но такую, чтобы включала в себя те аспекты, которые важны для этого ребенка и при наличии которых он не смог бы сидеть в сторонке, а включился бы в игровую деятельность, в результате чего смог бы сделать первые шаги в преодолении своего страха общения с окружающими.

Именно в процессе игровой деятельности, когда интерес, эмоциональность возрастают, когда учащийся увлечен, раскрываются его возможности, его манера поведения, способ взаимоотношения с другими людьми. В процессе игровой деятельности появляется возможность определить уровень коммуникативной компетентности каждого из учащихся на данный момент, особенно это заметно в ролевой игре, когда учащийся сам выбирает ту или иную роль. Лидер стремится занять самые значимые, активные роли; ученик, который несколько закомплексован — менее заметен, так как стесняется, боится лишний раз что-то сделать, что-то сказать, боится того, как его оценят окружающие. Именно таким ребятам необходимо помочь в первую очередь путем включения их в такую игровую деятельность, которая отвечала бы их потребностям, интересам, чтобы они смогли проявить себя и постепенно преодолеть этот барьер в общении с окружающими их людьми.

Не стоит также забывать и про других ребят: даже лидер нуждается в правильном формировании коммуникативной компетентности и дальнейшем ее развитии.

Именно в игровой деятельности можно понять, каков уровень коммуникативной компетенции на данном этапе, и именно в процессе этой же деятельности можно дать толчок для изменения данной компетентности, ее дальнейшему развитию.

### Литература

1. Большой российский энциклопедический словарь. — Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 2009. — 475 с.
2. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. д-ра ... психол. наук / Ю.Н. Емельянов. — Л., 1990.
3. Лабунская, В.А. Психология затрудненного и незатрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. — М.: Издат. центр «Академия», 2001. — 288 с.
4. Мкртчян, М.А. О проблеме понимания в коммуникации / М.А. Мкртчян // Организационно-деятельностные игры в образовании. — Красноярск, РИО КГПУ, 2001. — 100 с.
5. Сливаковская, А.С. Игра — это серьезно / А.С. Сливаковская. — М.: Педагогика, 2001. — 144 с.: ил.
6. Шмаков, С.А. Игры учащихся — феномен культуры / С.А. Шмаков. — М.: Новая школа, 2004. — 240 с.
7. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — М.: Владос, 1999. — 360 с. — (Сер. «Сам себе психолог»).

УДК 37.08

## МОТИВАЦИИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

**О.К. Ульрих**

### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы организации учебного процесса в техническом вузе. Подготовка преподавателей к проведению занятия, с одной стороны, мотивации и готовность студентов к исследовательской деятельности – с другой, а также правильно выстроенный учебный процесс являются гарантом успешного формирования профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, мотивации, исследовательская деятельность, теория проблемного обучения, теория программированного обучения, лекция, лабораторная работа.

### Abstract

The article looks at some issues of the educational process at a polytechnic institution of higher education. Educator's preparedness for class, on the one hand, and the motivation and the willingness of students to do research, as well as properly structured learning, on the other, act as a guarantee for professional competence building.

**Index terms:** professional competence, motivation, research, problem-based learning theory, theory of programmed instruction, lecture, laboratory work.

**С**пособности человека в период взросления чаще всего проявляются в учебной деятельности и в это время важно развивать исследовательские навыки.

Для этого необходимо рассмотреть генезис их проявления и развития.

Предметом статьи взят студенческий возраст, когда мотивы учения и потребности познавательной деятельности человека становятся оптимальными.

Стимулирование познавательной исследовательской деятельности во многом зависит от дидактически правильно выстроенного алгоритма учебного процесса, который может быть выстроен в следующей последовательности:

- определить специфику учебных исследовательских задач;
- рассмотреть исследовательскую деятельность как процесс обучения и уточнить этапы;
- рассмотреть результаты исследовательской деятельности;
- на основе психологической литературы уточнить специфику физического мышления.

Как показывает практика, в процессе обучения студент при решении различного рода задач поставлен перед необходимостью самостоятельного поиска объяснения и доказательств фактов, явлений, их принципов действия.

В.В. Успенский, В.Г. Разумовский и др. указывают на важные признаки исследовательских задач:

- решение исследовательских задач требует проявления творчества;
- исследовательские задачи основаны на поиске объяснений и доказательстве рассматриваемых фактов, явлений.

Анализируя уровни развития исследовательских способностей, С.Л. Рубинштейн и Н.С. Лейтес выделяют существенные их признаки:

1. Синтез свойств и особенности личности, проявляющиеся в процессе деятельности;
2. Достижение и успех в определенной деятельности зависят от способностей к этому виду деятельности.

В.И. Андреев, анализируя исследовательскую деятельность учащихся, выделя-

ет в соответствии с логической последовательностью следующие этапы:

- анализ фактов, явлений, их связей и отношений;
- осознание исследовательской задачи;
- формулировка конечной и промежуточной целей;
- выдвижение предположения решения задачи;
- решение исследовательской задачи путем теоретического обоснования и доказательства гипотезы;
- практическая проверка правильности решения исследовательской задачи.

Обобщая, В.И. Андреев приходит к выводу, что исследовательские способности – это личностные свойства и особенности ученика, проявляющиеся в синтезе мотивационной, операционной и организационной сторон исследовательской деятельности, от которых зависит уровень успеха. Поэтому можно предположить, что педагогическая оценка уровня развития исследовательских способностей учащегося зависит от уровня мотивации, умственных операций и самоорганизации.

Под мотивами понимаются побудительные причины действий и поступков человека, связанные с удовлетворением определенных потребностей.

Мотивы познавательной деятельности студентов технического вуза в процессе обучения очень многообразны, и к ним можно отнести следующие:

1. Стремление овладеть тем курсом, с которым будет связана его будущая профессия.
2. Интерес к содержанию предмета.
3. Интерес к исследовательской деятельности.
4. Желание добиться успеха в разнообразных видах деятельности.

Здесь велика роль преподавателя, который должен уяснить:

1. Каковы интересы студента к преподаваемому предмету.
2. Проявляет ли он интерес к исследовательским задачам.

3. Выполняет ли студент познавательные задания преподавателя.

4. Уверен ли студент в правильности выбранной профессии.

5. Испытывает ли он радость, глубокое удовлетворение при получении результатов в исследовательской деятельности.

6. Чем он занимается в свободное время.

Важное направление педагогических исследований показывает, что развитие личности студента в процессе обучения находится в прямой зависимости от формирования общих умственных операций и приемов. Проблема формирования умственных операций и приемов решается по-разному.

Так, Е.Н. Кабанова-Меллер выделяет два этапа умственной деятельности: на первом этапе раскрывается последовательность умственных действий, а на втором – учащиеся овладевают способами переноса приема.

У П.Я. Гальперина пять этапов, при условии высокой мотивации, которая формируется и развивается в процессе анализа и решения проблемных ситуаций.

*На первом этапе* учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия, его объекте, системе ориентиров. Это этап составления схемы ориентировочной основы действия.

*Второй этап* – этап формирования действия. Здесь учащиеся уже выполняют действие, но пока во внешней, материальной (или материализованной) форме с развертыванием всех входящих в него операций.

*Третий этап* – этап формирования действия как внешне речевого.

*Четвертый этап* – этап формирования действия во внешней речи про себя – отличается от предыдущего тем, что действие выполняется беззвучно и без прописывания – как проговаривание про себя.

*Пятый этап* – этап формирования действия во внутренней речи.

Создание творческих учебных ситуаций в условиях целенаправленной, плано-

мерной работы преподавателя, по мнению А.М.Матюшкина, М.И.Махмутова и др., оказывают положительное влияние на усвоение знаний, умений и навыков и, естественно, на развитие творческих способностей личности.

Можно утверждать, что проблемный тип обучения являет собой наиболее оптимальный учебный процесс формирования и развития исследовательских умений и навыков.

Важным дидактическим фактором, стимулирующим исследовательскую деятельность учащихся, является самоорганизация. Для формирования навыков самоконтроля необходима определенная система упражнений и задач. С одной стороны, эта система определяется уровнем овладения приемами планирования, регулирования, а с другой – уровнем волевого усилия, способностью сосредоточиться,

мобилизовать на преодоление трудностей для решения поставленной перед собой задачи.

Возникающие трудности во время учебы позволяют мобилизовать себя, сосредоточиться на поставленной цели, осознавая, что уход от цели только увеличит время выполнения задания. Каким же образом стимулировать этот процесс? Как добиться преодоления трудностей? Только преподаватель своей непосредственной работой, своим примером оригинального мышления, своей требовательностью, своими указаниями на недостатки в самоорганизации может повысить организованность учащихся в познавательной деятельности.

Анализ результатов исследований позволил выделить дидактические факторы, стимулирующие исследовательскую деятельность, что представлено в табл. 1.

Таблица 1

**Дидактические факторы, стимулирующие исследовательскую деятельность**

<b>Дидактические факторы, стимулирующие положительные мотивы учения</b>	<b>Дидактические факторы, стимулирующие умственные операции</b>	<b>Дидактические факторы, стимулирующие самоорганизацию</b>
1. Показ значимости знаний, умений и навыков в овладении компетенциями	1. Осознание студентами важности исследовательской деятельности	1. Доведение до студентов перспективных целей владения компетенциями
2. Новизна получаемых знаний	2. Поэтапное решение с учащимися разнообразных исследовательских задач	2. Постепенное и последовательное усложнение исследовательских задач
3. Создание преподавателем проблемных ситуаций	3. Создание преподавателем проблемных ситуаций	3. Создание преподавателем проблемных ситуаций
4. Вера в силы и способности студентов	4. Работа студентов по осмыслению эксперимента, его закономерностей физических фактов и явлений, установления и обоснования причинно-следственных связей	4. Организация самостоятельной работы
5. Организация в процессе исследовательской деятельности соревнования, конкурса	5. Организация самостоятельной работы	5. Указания преподавателя на недостатки в планировании и поиске способа решения исследовательских задач
6. Поощрение студентов за участие в исследовательской деятельности	6. Осознание студентами сущности этапов исследовательской деятельности	6. Требования преподавателя по устранению недостатков по самоконтролю, проявления настойчивости в достижении цели

Анализируя дидактические факторы, стимулирующие исследовательскую деятельность учащихся, приходишь к выводу о важности участия педагога на каждом этапе деятельности. Заинтересовать, зажечь студента, корректировать и контролировать его творческую деятельность является характеристикой профессионализма преподавателя и залогом эффективного развития исследовательских способностей своих подопечных.

Чтобы стать специалистом, мастером своего дела, одних фактических знаний мало, нужно научиться логическому мышлению и целенаправленному достижению практических целей. Без самостоятельного труда ни в одном серьезном деле успешного результата не достичь. Кто боится труда, творческого труда, творческого самостоятельного труда, тот сам лишает себя удовольствия почувствовать жизненный успех.

Это важно для студентов радиотехнических специальностей.

Умение читать электрическую схему, спаять какое-либо устройство и насладиться плодами своего творчества должно быть в каждом, кто посвящает себя радиотехнике. Исследовательская деятельность радиотехника является неотъемлемой частью его профессиональной жизни, которая активно участвует в формировании профессиональных компетенций. Поэтому должен быть мощный катализатор, стимулирую-

щий исследовательскую деятельность – это мотивации.

Профессиональные компетенции, по мнению многих авторов, формируются на втором и последующих этапах обучения. Освоение компетенций способствует усилению дальнейшей исследовательской активности, стимулирует освоение новых профессиональных навыков.

Первый этап обучения не формирует профессиональные компетенции, поэтому его пропуск не скажется на них, но он мотивирует учащегося на исследовательскую деятельность.

После этапа формирования знаний, мотивация к исследовательской деятельности достигает наивысшей точки и от этапа к этапу профессионального обучения не ослабевает, а поддерживается на высоком уровне.

Профессиональные компетенции формируются на втором этапе обучения и достигают значимых проявлений. Этот процесс проходит под руководством преподавателя, но студенты еще не самостоятельны в своих действиях. А вот наивысшего значения они достигают только на пятом этапе обучения, проработав материал и доведя свои действия до автоматизма.

Формирование профессиональных компетенций занимает длительный процесс и проходит на протяжении четырех этапов обучения.

По нелинейному закону этот график отражен на *рис. 1*.

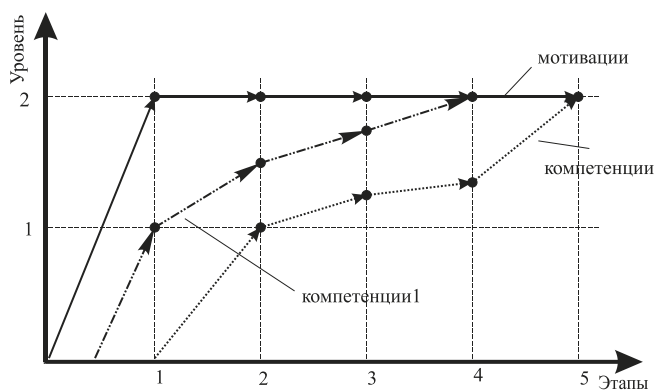


Рис. 1. Процесс формирования мотиваций и компетенций

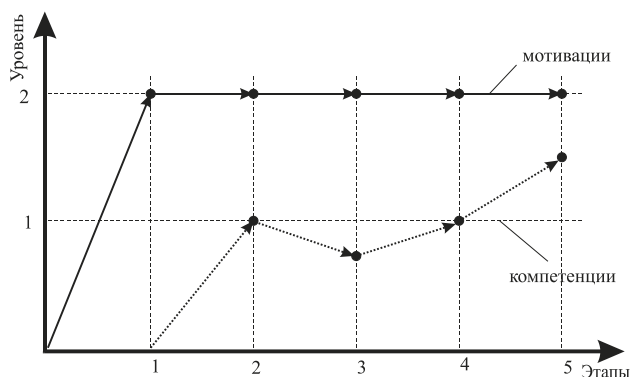


Рис. 2. Процесс формирования мотиваций и компетенций при пропуске этапа обучения

Результаты, полученные при применении исследовательских методов в условиях спаренных занятий — «ЛЕКЦИЯ-ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА», показали что профессиональные компетенции формируются уже на первом этапе обучения и окончательно оформляются на четвертом (кривая компетенции) (см. рис. 1).

Пропуск одного из этапов (3-й этап обучения) (рис. 2) приводит к увеличению длительности формирования компетенций и незначительно сказывается на мотивациях. К окончанию пятого этапа обучения уровень компетенций не достигает максимального уровня.

Пропуск двух этапов обучения (3-й и 4-й этапы) (рис. 3) приводит к снижению мотиваций к исследовательской деятельности. Профессиональные компетенции, сформировавшиеся на втором этапе, не закреп-

ленные и не подтвержденные знаниями, не оформленные третьим и четвертым этапом обучения, подвержены наибольшей опасности и деградируют до опасного уровня.

Пропуск трех этапов обучения приводит к резкому снижению уровня мотиваций к исследовательской деятельности. Профессиональные компетенции деградируют почти до нулевого уровня (рис. 4).

Пропуск первого этапа отрицательно сказывается на формировании мотива к исследовательской деятельности, поэтому его развитие протекает замедленно, не достигает необходимого уровня.

Пропуск первого и нескольких последующих этапов может привести к потере знаний, отсутствию мотивов к исследовательской деятельности и в конечном счете к потере профессиональных компетенций.

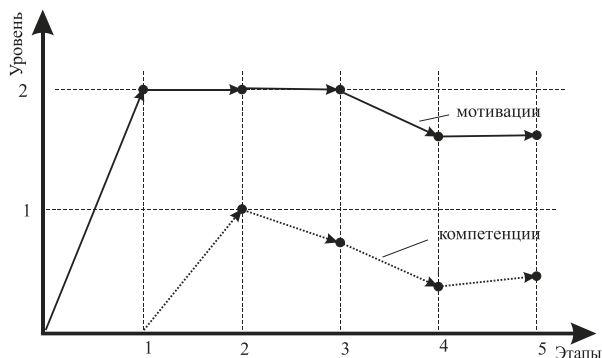


Рис. 3. Процесс формирования мотиваций и компетенций при пропуске двух этапов обучения



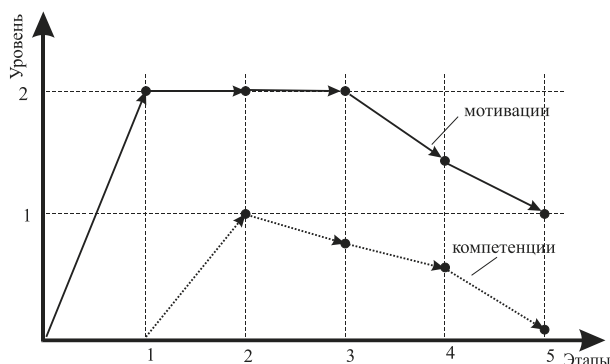


Рис. 4. Процесс формирования мотиваций и компетенций при пропуске трех этапов обучения

В результате обучения можно выделить алгоритм формирования профессиональных компетенций в виде ступеней снизу вверх:

Формирование профессиональных компетенций
Исследовательская работа
Формирование мотиваций
Формирование знаний

Отсутствие одного из элементов приведет к разбалансировке алгоритма. Из алгоритма видно, что вся надстройка стоит на первом этапе, который является фундаментом, и его отсутствие приведет к разрушению всей конструкции.

Формирование мотиваций к исследовательской деятельности происходит на первом этапе формирования знаний и во многом зависит от опыта педагога, от того, какими методами и способами он их формирует.

Лекционной формой обучения никого не удивишь и результатов значимых не получишь, поэтому преподаватели используют спарринг-занятия теории и практики.

Для этого исследуют закономерности развития и проявления психики и сознания в процессе творческой деятельности.

Основная задача преподавателя на этапе формирования знаний состоит в развитии у студентов творческого воображения и фантазии для формирования оригинального мышления, составными частями которого являются логичность и системность, нестандартность и творческая интуиция, диалектичность и творческое воображение.

Резюмируя исследование можно констатировать, что мотивации студентов к профессиональной деятельности развиваются через активную познавательную деятельность, через развитие исследовательских способностей, через развитие компетенций в процессе всех этапов обучения.

#### Литература

1. Андреев, В.И. Об оценке и развитии исследовательских способностей старшеклассников в обучении физике / В.И. Андреев. — Казань: Тат. кн. изд-во, 1975. — 159 с.
2. Махмутов, М.И. Современный урок: вопросы теории / М.И. Махмутов. — М.: Педагогика, 1981. — 191 с.
3. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знания / Н.Ф. Талызина. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — 343 с.
4. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во АН СССР, 1958.
5. Лейтес, И.С. Об умственной одаренности / И.С. Лейтес. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
6. Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. — М.: Просвещение, 1968.
7. Успенский, В.В. Школьные исследовательские задачи / В.В. Успенский // Советская педагогика. — 1968. — № 7.
8. Разумовский, В.Г. Творческие задачи по физике / В.Г. Разумовский. — М.: Просвещение, 1966.
9. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. — М.: Педагогика, 1972.

УДК 378.146

## ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА ГИПОТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДПОЛОЖЕНИЙ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

**О.В. Черных**

### Аннотация

Статья посвящена анализу разработки модели компетентности обучающегося в условиях введения нового поколения образовательных стандартов. В рамках констатирующего этапа педагогического эксперимента проводится многокритериальная экспертиза проблемной ситуации, включающей в себя гипотетические предположения. В качестве индикатора конкордации суждений экспертов используется согласованность диаграмм предпочтений, составленных на основе метода анализа иерархий, что позволяет сформулировать достоверные диагностические заключения и разработать модель компетентности.

**Ключевые слова:** экспертный метод, проблемный метод обучения, анализ иерархий, кластерный анализ.

### Abstract

This paper is devoted to the analysis of competence model development of a student under the condition of implementing the newest generation of educational standards. The multicriteria examination of the problem case is taken within the bounds of a pedagogical experiment's constituting period, including some hypothetical assumptions. The coordination of preferences diagrams based on the method of hierarchy analysis is used as the concordance indicator of expert opinions, which allows us to formulate reliable diagnostic conclusions and to develop the competence model.

**Index terms:** expert method, problem teaching method, hierarchy analysis, cluster analysis.

**В** современных условиях развития социально-экономических систем наблюдается конкуренция между двумя подходами к организации образовательного процесса. Классическая классно-урочная система ставит перед собой задачу научить всех всему, что приводит к поточному методу обучения, если только не используются развивающие личностно ориентированные педагогические технологии. Постиндустриальная прагматическая педагогика наоборот предлагает осваивать то, что полезно, а это значит, что преподаватель должен отслеживать интересы обучающихся и формировать их индивидуальные образовательные траектории.

Несмотря на то что в процессе постоянных попыток модернизации современного образования как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне, достижение успеха периодически сменяется неудачей, явное преимущество имеет кредитно-модульно-рейтинговая система, органично включающая в себя оценочные процедуры качества

образования. Актуальность выбранного направления модернизации отечественного образования базируется на следующих противоречиях:

- толкование цели образования как развития личности обучающегося и как обеспечения его успешности в дальнейшей жизни;
- ориентация на универсальные способы обучения всех и на индивидуальную заинтересованность каждого обучающегося;
- акцент на субъективных методах оценивания и тестовых способах регистрации учебных достижений.

Одной из важных задач современного образования является формирование модели обучения, при помощи которой молодому специалисту будет проще ориентироваться на рынке труда. Проанализируем проблему исследования процесса разработки современной модели компетентности обучающегося на основе многокритериальной экспертизы, позволяющей ранжировать возникающие гипотетические

предположения. При проведении экспертизы необходима согласованность суждений специалистов, обеспечить которую достаточно сложно, используя ранговую измерительную шкалу экспертных оценок с небольшим количеством градаций. Поэтому воспользуемся методом анализа иерархий, включающим в себя индикаторную методику внутренней согласованности суждений экспертов, в основу которой положена алгебра матриц суждений и векторов приоритетов [1].

Экспертный метод проводится в несколько этапов:

1. Подготовка материала, который будут анализировать отобранные респонденты.

2. Подбор специалистов, которые должны обладать опытом в области, соответствующей решаемой задаче. (При подборе респондентов следует учитывать момент личной заинтересованности, который может стать существенным препятствием для получения объективного суждения).

3. Выявление экспертного статуса приглашенных специалистов с помощью корреляционного анализа полученных данных [2], что позволяет оценить ошибку исследования.

5. Строится модель характерных свойств исследуемого объекта на основе суждений экспертов.

Привлеченным специалистам в области психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса было предложено следующее проблемное задание: «Качественная подготовка студента в условиях проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий достигается, если:

– организация образовательного процесса основывается на кредитно-модульно-рейтинговой технологии, сочетающей в себе привлечение работодателей к отбору необходимых компетенций, разработку рабочих программ на основе проектных заданий и учет всех конкретных действий, совершаемых студентами в процессе обучения;

– ресурсы кадровых вакансий работодателей соотнесены с возможностями профессорско-преподавательского состава учебного заведения;

– преподаватели используют проблемно-проектный метод обучения, последовательно формируя заинтересованность и внутреннюю мотивацию обучающегося;

– преподавательский состав непрерывно повышает квалификацию, что обеспечивает поддержание высокого научно-профессионального статуса сотрудников университета».

Для исследования экспериментально полученных данных, которые мы будем использовать на начальных этапах формирования модели компетентности обучающегося, воспользуемся экспертным методом анализа иерархий. Данный метод (англ. *the Analytic Hierarchy Process* – *AHP*), предложенный Т. Саати, позволяет структурировать сложную проблему в виде иерархии, сравнить и выполнить количественную оценку альтернатив, где элементы одного уровня измерения (критерии) сравниваются попарно по силе их влияния на элемент более высокого уровня (латентную переменную). В нашем случае в качестве латентной переменной рассматривается проблема исследования, связанная с формированием компетентности обучающихся, а в качестве критериев – сформулированные гипотетические предположения.

Предпочтения между элементами определенного уровня выражаются баллами (1 – критерии одинаково важны; 2–3 – незначительное превосходство одного критерия над другим; 4–6 – значительное превосходство одного критерия над другим; 7–8 – явное превосходство одного критерия над другим; 9 – абсолютное превосходство одного критерия над другим). Количественные суждения о парах критериев ( $C_p, C_j$ ) представляются обратной-симметричной матрицей размерностью  $n \times n$ :  $A = (a_{ij})$ ,  $j, j = 1:n$ , называемой матрицей суждений. Элементы  $a_{ij}$  определяются по следующим правилам: если  $a_{ij} = \alpha$ , то

$a_{ij} = 1/\alpha$ ,  $\alpha \neq 0$ . Если же критерий  $C_i$  имеет одинаковую важность с критерием  $C_j$ , то  $a_{ij} = 1$ ,  $a_{ji} = 1$ ; в частности  $a_{ij} = 1$  для всех  $i$  [3].

Для того чтобы полученные данные были достоверными и исследование несло качественную характеристику, необходимо проверить статус экспертов, принимающих участие в нашем исследовании. Первоначально можно составить кластеры предпочтений [4] (табл. 1) с помощью метода анализа иерархий при осуществлении экспертной оценки гипотетических предположений по проблематике исследования.

Индикатором внутренней конкордации суждений экспертов [2] может служить результат сравнения конфигураций диаграмм предпочтений, построенных с помо-

щью ранговой шкалы для различных строк кластера предпочтений. В левой части каждой экспертной диаграммы представлено соответствие начисленных баллов гипотетическим предположениям (ГП), которые в правой части таблицы сведены к единичному уровню (табл. 2).

Диаграмма предпочтений третьей строки кластера (двойная линия) полностью совпадает с первой строкой, конфигурацию которой можно видеть в правой части таблицы (жирная линия). Диаграммы второй (пунктирная линия) и четвертой (неравномерная пунктирная линия) строк отличаются от первой строки в столбцах соответственно 4-го и 2-го гипотетических представлений. Аналогично строятся диаграммы предпочтений других экспертов.

Таблица 1

Сводная таблица кластеров предпочтений

Эксперт № 1					
Гипотеза	1	2	3	4	Сумма
1	1	1/8	1/3	1	2,46
2	8	1	6	4	19,00
3	3	1/6	1	3	7,17
4	1	1/4	1/3	1	2,58
Эксперт № 2					
1	1	1/8	2	2	5,13
2	8	1	6	6	21,00
3	1/2	1/6	1	1/5	1,87
4	1/2	1/6	5	1	6,67
Эксперт № 3					
1	1	1/5	4	3	8,20
2	5	1	9	9	24,00
3	1/4	1/9	1	2	3,36
4	1/3	1/9	1/2	1	1,94
Эксперт № 4					
1	1	6	1/4	1/5	7,45
2	1/6	1	5	6	12,17
3	4	1/5	1	1/4	5,45
4	5	1/6	4	1	10,17
Эксперт № 5					
1	1	1/2	6	5	12,50
2	2	1	7	5	15,00
3	1/6	1/7	1	3	4,31
4	1/5	1/5	1/3	1	1,73

Таблица 2

Диаграммы предпочтений эксперта № 1

Балл \ ГП	1	2	3	4	Балл \ ГП	1	2	3	4
9					9				
8					8				
7	---				7				
6			---		6				
5				---	5				
4				---	4				
3					3				
2					2				
1	---			---	1	---			---
1/2					1/2	---			---
1/3					1/3				
1/4					1/4				
1/5					1/5				
1/6					1/6				
1/7					1/7				
1/8					1/8				
1/9					1/9				

Таблица 3

Эталонные кластеры предпочтений

Эталонный эксперт № 1					
Гипотеза	1	2	3	4	Сумма
1	1	1/8	1/3	1	2,46
2	8	1	6	8	23,00
3	3	1/6	1	3	7,17
4	1	1/8	1/3	1	2,46
Эталонный эксперт № 2					
1	1	1/8	2	2	5,13
2	8	1	9	9	27,00
3	1/2	1/9	1	1	2,61
4	1/2	1/9	1	1	2,61
Эталонный эксперт № 3					
1	1	1/5	4	3	8,20
2	5	1	8	7	21,00
3	1/4	1/8	1	1/2	1,88
4	1/3	1/7	2	1	3,47
Эталонный эксперт № 4					
1	1	6	1/4	1/5	7,45
2	1/6	1	1/9	1/9	1,39
3	4	9	1	1/2	14,50
4	5	9	2	1	17,00
Эталонный эксперт № 5					
1	1	1/2	6	5	12,50
2	2	1	7	6	16,00
3	1/6	1/7	1	1/2	1,81
4	1/5	1/6	2	1	3,27

Если считать нарушения конфигураций диаграмм предпочтений показателями логических сбоев экспертов в процессе реализации метода анализа иерархий, то можно построить эталонные кластеры. При этом за основу удобнее всего взять диаграмму первой строки, по отношению к которой произведено наложение остальных диаграмм (табл. 3).

Сравнивая реальные показатели и эталонные оценки экспертов, можно установить количество ранговых ошибок и просчитать число единиц, характеризующих отклонения от индивидуального эталона в сторону увеличения или уменьшения показателей в процессе проведения экспертизы. Ошибочные суждения могут быть только парными в силу целевой функции

сходства, но, очевидно, не всякие парные ошибки могут скомпенсировать друг друга.

Воспользуемся корреляционным анализом и оценим степень согласованности суждений реального эксперта с соответствующими суждениями эталонного эксперта, что позволит определить его внутреннюю конкордацию (табл. 4).

Если согласованность реальных и эталонных показателей анализа иерархий гипотетических предположений по результатам их оценки каким-либо экспертом оказалась ниже 0,60 [5], то начисленные им баллы не следует учитывать при дальнейшей статистической обработке данных. Проведенная процедура конкордации позволила установить практически стопроцентную внутреннюю согласованность сужде-

Таблица 4

Сводная корреляционная таблица

Гипотеза	Суждение эксперта, $X_i$	Среднее значение, $\langle X \rangle$	Отклонение от среднего, $x_i$	Суждение эталона, $Y_i$	Среднее значение, $\langle Y \rangle$	Отклонение от среднего, $y_i$	Козф. корр., $r_{xy}$
Эксперт № 1							
1	2,46	7,80	–	2,46	8,77	–	1,00
2	19,00		+11,20	23,00		+14,23	
3	7,17		–	7,17		–	
4	2,58		–	2,46		–	
Эксперт № 2							
1	5,13	8,67	–	5,13	9,34	–	0,97
2	21,00		+12,33	27,00		+17,66	
3	1,87		–	2,61		–	
4	6,67		–	2,61		–	
Эксперт № 3							
1	8,20	9,38	–	8,20	8,64	–	0,99
2	24,00		+14,62	21,00		+12,36	
3	3,36		–	1,88		–	
4	1,94		–	3,47		–	
Эксперт № 4							
1	7,45	8,81	–	7,45	10,09	–	–
2	12,17		+3,36	1,39		–	
3	5,45		–	14,50		+4,17	
4	10,17		+1,36	17,00		+7,67	
Эксперт № 5							
1	12,50	8,39	+4,11	12,50	8,40	+4,10	0,97
2	15,00		+6,61	16,00		+7,60	
3	4,31		-4,08	1,81		–	
4	1,73		-6,66	3,27		–	

Таблица 5

## Ранжирование гипотетических предположений

Эксперт	Гипотетические предположения				Конкордация
	1	2	3	4	
1	2,46	19,00	7,17	2,58	1,00
2	5,13	21,00	1,87	6,67	0,97
3	8,20	24,00	3,36	1,94	0,99
4	12,50	15,00	4,31	1,73	0,97
Усредненный балл	7,07	19,75	4,18	3,23	

ний эксперта № 1, а у экспертов № 2, № 3 и № 5 конкордация значительно превышает минимально необходимый уровень. Суждения же эксперта № 4 не обладают необходимой согласованностью и должны быть исключены из рассмотрения.

Учитывая, что разброс численных значений внутренней конкордации реальных суждений экспертов (см. табл. 1) не превышает 0,05, их вклады в совокупное мнение экспертной группы можно считать равнозначными. Рассчитаем усредненные экспертные баллы и ранжируем их (табл. 5).

Разрешение проблемной ситуации, связанной с разработкой модели формирования компетентности обучающихся, предполагает, прежде всего, обеспечение соответствия ресурсов кадровых вакансий работодателей потенциальным возможностям преподавателей (ГП-2). Чтобы обеспечить критериальную валидность образовательной системы, необходимо провести социологическое исследование суждений работодателей с целью определения весомости компетенций в кредитной мере и осуществить сравнение их с научно-профессиональным статусом преподавателей университета.

Технологической основой организации образовательного процесса является кредитно-модульно-рейтинговая система (ГП-1). Взаимно дополняют друг друга управляемое самостоятельное обучение, включающее в себя проблемно-проектный метод и мониторинг учебных достижений (ГП-3), а также дополнительное постдипломное образование преподавателей (ГП-4).

Упорядочив гипотезы исследования и сравнив их с существующими эмпирическими возможностями, можно сформулировать задачи, включающие в себя элементы новизны. В частности, при проведении социологического исследования образовательных ресурсов необходимо учитывать не только критериальные, но и конструктивные аспекты организации процесса обучения. Модель компетентности обучающегося должна учитывать профессиональные возможности потребителей образовательных услуг и сотрудников этого своеобразного сервиса.

## Литература

1. Саати, Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий / Т. Саати. — М.: Радио и связь, 1993. — 320 с.
2. Сафонцев, С.А. Квалиметрический анализ процедур педагогического диагностирования / С.А. Сафонцев, О.И. Шамильян // Гуманитарные и социально-экономические науки. — 2006. — № 5. — С. 212–215.
3. Иванова, О.И. Проектирование системы оценивания профессиональных компетенций преподавателей и руководителей образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук / О.И. Иванова. — Калининград, 2011. — 132 с.
4. Сафонцев, С.А. Разработка модели компетентности выпускника университета / С.А. Сафонцев, Н.Ю. Сафонцева // Известия Южного федерального университета: Педагогические науки. — 2012. — № 1. — С. 85–93.
5. Рудинский, И.Д. Основы формально-структурного моделирования систем обучения и автоматизации педагогического тестирования знаний / И.Д. Рудинский. — М.: Изд-во «Горячая линия — Телеком», 2004. — 204 с. ■

УДК 371.11

## ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ПЕРЕНОС В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО

М.Н. Прокопчук

### Аннотация

В статье исследуются разные подходы к понятиям «интерференция» и «перенос» в процессе формирования языковых компетенций во втором иностранном языке у учеников основной школы. Эти явления анализируются в психолингвистическом, психолого-педагогическом и методическом аспектах.

**Ключевые слова:** первый иностранный язык, второй иностранный язык, языковые компетенции, интерференция, перенос.

### Abstract

The article deals with various approaches to the concepts of «interference» and «transfer» in second foreign language competence-building at secondary school. These concepts are examined from the standpoints of psycholinguistics, pedagogics and methodology.

**Index terms:** first foreign language, second foreign language, language competences, interference and transfer.

**С**овременная парадигма школьного языкового образования ориентирована на такую организацию обучения, которая обеспечивает коммуникативно-деятельный характер овладения иностранными языками в интеграции с межкультурным подходом к их содержанию. Учитывая интеграционные процессы, связанные с вхождением Украины в европейское образовательное поле, начиная с 2005–2006 учебного года Министерством образования, науки, молодежи и спорта было инициировано введение второго иностранного языка (ИЯ2) в качестве обязательной дисциплины для изучения в средних общеобразовательных заведениях (СОЗ) Украины.

Решению фундаментальных основ обучения ИЯ2 в СОЗ посвящены работы И.Л. Бим, Н.В. Барышникова, А.В. Щепиловой и др. Научные исследования Н.М. Чичериной, Н.В. Барышникова, А.Л. Тихоновой, Н.В. Лучининой, О.В. Ходиновой, О.В. Аликиной и др. рассматривают вопросы особенностей отдельных видов речевой деятельности ИЯ2 учеников СОЗ. В большинстве этих работ особенности обучения ИЯ2 рассматриваются через призму срав-

нения и сопоставления с первым иностранным языком (ИЯ1) с целью определения и предупреждения интерференции ИЯ1.

Украинские ученые А.А.Анисимова, Ю.Н.Кажан, О.В.Пинская, М.Л.Писанко, Н.И.Реутов, Н.С.Форкун и др. исследовали как общие так и отдельные аспекты преподавания ИЯ2 в высших учебных заведениях.

Хотя обучение ИЯ2 в СОЗ Украины осуществляется уже длительное время, проблема интерференции и переноса в процессе формирования языковых компетенций (ЯК) у учеников младшего подросткового возраста, к которым относятся ученики 5-х классов, исследована еще недостаточно глубоко. Вместе с тем разработка эффективной методики обучения ИЯ2 учеников основной школы должна учитывать тот факт, что формирование ЯК в ИЯ2 осуществляется в условиях школьного субординативного трилингвизма. Это, в свою очередь, заставляет считаться с явлениями интерференции и переноса в процессе формирования ЯК в ИЯ2, которые представляют для нас предмет научного интереса.



Цель статьи – исследование роли интерференции и переноса в процессе формирования ЯК в ИЯ2 у учеников основной школы.

Процесс обучения ИЯ2 имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при формировании у учеников младшего подросткового возраста ЯК в ИЯ2 особенно на первом году обучения, когда происходит запуск речевого механизма ИЯ2 и возникает целый комплекс проблем, связанных, главным образом, с психолингвистическими особенностями овладения ИЯ2. Субординативная природа школьного трилингвизма обуславливает тот факт, что процесс овладения ИЯ2 поддерживается или тормозится психологически и лингвистически ранее изучавшимися языками. Эти процессы происходят за счёт реализации учениками своего лингвистического и учебного опыта, в котором вследствие языкового контакта возникают две закономерности: интерференция и перенос.

Рассмотрим более детально эти явления, поскольку они играют важную роль в формировании ЯК в ИЯ2 и обуславливают эффективность этого процесса.

Термин «интерференция» трактуется большинством авторов по-разному в связи с существованием разных сторон языкового взаимодействия (механизма, причины, процесса, результата, следствия). Разные подходы к раскрытию сущности интерференции и ее обратной стороны «переноса» разрешают осуществить их анализ в разных аспектах: психолингвистическом, психолого-педагогическом и методическом.

*Психолингвистический* аспект помогает понять действие языковых механизмов в плане их соотношения со структурой языка, поскольку проясняет причины возникновения интерференции, процесс ее возникновения в ходе речевой деятельности, влияние на языковую коммуникацию. Именно такой подход к пониманию сущности интерференции обнаруживается в работах И.А. Зимней (1989), А.Е. Карлинского (1980), А.А. Леонтьева (1983),

В.В. Ительсона (1970), С.С. Сорокиной (1971), С.Л. Рубинштейна (1989) и др.

С позиции психолингвистического подхода интерференция рассматривается, с одной стороны, как процесс конфликтного взаимодействия психофизиологических речевых механизмов, а с другой – как внешнее проявление психического процесса, следствие взаимодействия систем родного языка (РЯ) и ИЯ или языковых факторов в системе двоих языков.

Этот аспект также предполагает изучение психолингвистического механизма интерференции, а именно интерференции навыков и их взаимодействие в процессе изучения нового языка [6, с.36–37].

Согласно психологических и психолингвистических исследованиям в условиях овладения новой деятельностью человек пытается использовать уже сформированные в ходе предыдущей деятельности навыки, поскольку общий закон формирования навыка заключается в том, что столкнувшись с новым заданием человек пытается сначала использовать те приемы, которыми он уже владеет [7].

Поэтому, основным заданием в методическом плане становится предупреждение интерференции ранее сформированных навыков в РЯ и ИЯ1.

А.А. Леонтьев подчеркивает, что это задание особенно остро стоит на начальном этапе изучения нового языка [10, с.25]. Кроме того, беря во внимание односторонний характер интерферентного влияния в направлении от РЯ к ИЯ1, что объясняется условиями субординативного взаимодействия языковых кодов, можно сделать предположение, что в процессе формирования ЯК в ИЯ2 интерферентное влияние будет наблюдаться в направлении от РЯ к ИЯ1, от ИЯ1 к ИЯ2, от РЯ к ИЯ2.

Изложенное выше дает возможность сделать вывод о том, что особенность начального этапа обучения ИЯ2 в условиях субординативного взаимодействия языковых кодов заключается в том, что процесс формирования иноязычных навыков ИЯ2

должен происходить на основе речевых механизмов, сформированных на базе как РЯ так и ИЯ1.

Перенос как психолингвистическая закономерность, которую необходимо учитывать в процессе овладения неродным языком, исследовался большим количеством ученых: В.В.Алимов (2005), Н.В.Барышников (2003), И.Л.Бим (2001), О.И.Волкова (2004), И.О.Зимняя (1989), Б.А.Липидус (1976), А.С. Маркосян (2004), О.О. Савчук (2004) и др.

Как считает Б.А. Липидус [10], для переноса при изучении ИЯ2 важным является не просто общий уровень владения ИЯ1, а уровень владения явлением-коррелятором. Например, правильность употребления учениками, которые изучают английский язык как ИЯ2 после немецкого таких грамматических явлений, как глагол *to be*, определённого/неопределённого артикля (*Das ist ein Buch. Das Buch ist interessant. This is a book. The book is interesting*), степеней сравнения прилагательных (*lang – länger – am längsten; long – longer – the longest*), употребление только одного отрицания в предложении (*Ich lese diese Buch nicht. I do not read this book.*), построение безличных предложений (*Es ist kalt. It is cold*), которые похожи в двух языках, обусловлена высокими уровнем соответствующих навыков в немецком языке.

Перенос проявляется на тех же уровнях, что и интерференция, но имеет позитивный характер. А.А. Анисимова, изучая закономерности формирования грамматических навыков говорения (немецкий язык как ИЯ2 после английского), отмечает, что сформированные грамматические навыки в РЯ и ИЯ1 имеют позитивное влияние в процессе обучения ИЯ2, например, при знакомстве с разными частями речи и их категориями, а также в использовании структур там, где есть имеющиеся сходства между ними [2, с.23].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что:

- в процессе формирования ЯК в ИЯ2 ученики будут пытаться использовать ра-

нее сформированные навыки и умения РЯ и ИЯ1;

- сопоставительный анализ языковых систем, которые образуют субординативный трилингвизм, должен выявить три группы навыков.

К *первой* группе отнесем ранее сформированные в РЯ и ИЯ1 навыки, которые в связи со схожестью с аналогичными навыками в ИЯ2 могут быть перенесены в поле учебной деятельности нового языка и опора на которые поможет ускорить запуск языкового механизма ИЯ2, экономя учебное время и усилия учителя и учеников.

*Вторая* группа состоит из также ранее сформированных навыков в РЯ и ИЯ1, но некоторые отличия которых будут тормозить формирование ЯК в ИЯ2, вызывая интерференцию и, как следствие, ошибки в речи учеников. Эта группа навыков требует специальных осознанных действий от учеников с целью нейтрализации негативного влияния раньше сформированных навыков.

*Третью* группу образуют навыки, которые необходимо сформировать, поскольку существующие языковые явления ИЯ2 не имеют аналогов в РЯ или ИЯ1.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что для успешного формирования ЯК в ИЯ2 необходимо учитывать психолингвистические основы интерференции и переноса, которые зависят от ряда факторов. Среди них:

- генетическая близость РЯ, ИЯ1, ИЯ2;
- умение переключаться с одной языковой системы на другую;
- уровень владения ИЯ1: чем лучше ученик владеет РЯ и ИЯ1, тем меньше явлений интерференции у него будет возникать и тем больше есть возможностей для переноса. В то же время низкий уровень владения РЯ и ИЯ1 может негативно влиять на формирование ЯК в ИЯ2.

Про особенности формирования ЯК в ИЯ2 в *психолого-педагогическом аспекте* свидетельствуют данные психологии. Психологи утверждают, что 1) каждый следу-

ющий язык изучается относительно легче предыдущего; 2) в качестве опоры для последующего ИЯ важным является не только РЯ, но и ИЯ1; 3) знание нескольких иностранных языков способствует преодолению барьера монолингвизма [3, 12].

На это указывают экспериментальные данные Б.А.Лапидуса, Н.И.Реутова, А.А.Анисимовой и школьный опыт обучения ИЯ2. Кроме того, предыдущий психологический, лингвистический, учебный опыт обучения РЯ, ИЯ1 позитивно влияет на такие важные для овладения ИЯ2 функции, как мышление и память. Исследования психологов и психолингвистов подтверждают тот факт, что глобальная деятельность человеческого мышления в физиологическом плане базируется на взаимодействии первой и второй сигнальных систем. При решении человеком различных заданий (вербальных и невербальных) мышление опирается, как правило, на лингвистический опыт в РЯ, на индивидуализированные речемыслительные элементы [5].

Ученики, которые начинают изучать ИЯ2, не только владеют значительным языковым опытом – опытом двуязычия, который объединяет практическое владение и теоретические знания в языке, но и характеризуются более развитым мышлением в сравнении с учениками младшего школьного возраста. Как указывает Н.И.Реутов, совокупность этих факторов облегчает и ускоряет процессы мышления [12, с.25].

Необходимо также учитывать речевой опыт учеников как результат сформированной привычки использовать те или иные знания, умения и навыки, связанные с речевой деятельностью.

Особенность речевого опыта учеников, которые начинают изучать ИЯ2, заключается в том, что в их сознании взаимодействуют три речевых механизма, при этом механизмы РЯ сформированы, а ИЯ1 находятся в процессе становления. Учет этого факта не может не влиять на формирование речевого механизма ИЯ2.

Процесс запоминания тесно связан с особенностями памяти, которая имеет большое влияние на формирование ЯК в ИЯ2. Психологи определяют память как сложный психологический процесс запоминания, сохранения и последующего воспроизведения того, что было в нашем опыте с целью использования этого опыта в настоящем [6]. Поэтому успех изучения нового языка будет определяться тем фактом, насколько новый учебный материал будет связан с предыдущим опытом учеников, их знаниями, навыками и умениями в РЯ и ИЯ1.

Обобщим психолого-педагогические аспекты, которые благоприятствуют более быстрому преодолению трудностей как языкового, так и психологического характера, возникающих при формировании ЯК в ИЯ2. Результатами наших обобщений являются:

- имеющийся у учеников опыт изучения РЯ и ИЯ1;
- развитый механизм догадки, более развитое логическое мышление;
- более высокий уровень абстрагирования в сравнении с тем, который обеспечивает владении только РЯ;
- более высокий интеллектуальный уровень развития учеников младшего подросткового возраста и предыдущий лингвистический, учебный опыт, обуславливающие коммуникативно-когнитивный подход к формированию ЯК в ИЯ2;
- более высокая способность к рефлексии и самооценке.

Обратимся к *методическому аспекту* учета интерференции и переноса в процессе формирования ЯК в ИЯ2. Изучение и анализ научной литературы свидетельствуют, что процесс обучения ИЯ2 зиждется на одной дидактико-методической основе с ИЯ1. Однако в научных исследованиях констатируется одновременно особенность методики обучения ИЯ2, что объясняется своеобразием процесса обучения ИЯ2.

Ученики младшего подросткового возраста, начинающие изучать ИЯ2, владеют

не только языковым опытом, но и опытом двуязычия, который объединяет практическое мышление и теоретические знания, поэтому совокупность этих факторов облегчает и ускоряет осмысление новой системы. В результате сокращается путь овладения новым значением, закономерностями функционирования элементов ИЯ2, а также сокращаются процессы запоминания и формирования навыков. Иными словами, имеет место более быстрое формирование ЯК в ИЯ2 за счёт опоры на сформированные ЯК в РЯ и ИЯ1.

Учет в процессе формирования ЯК в ИЯ2 явлений интерференции и переноса и более высокий уровень интеллектуального развития учеников основной школы в сравнении с учениками младших классов обуславливают коммуникативно-когнитивный подход как к формированию ЯК в ИЯ2 так и всего учебного процесса в целом. В то же время когнитивный подход тесно связан с развитием коммуникативных умений и с работой над разными аспектами языка, что позволяет ученикам сформировать свой личный стиль учебной деятельности.

Сочетание когнитивного и коммуникативного подходов к формированию ЯК в ИЯ2 позволяет ученикам овладеть когнитивными, метакогнитивными и социоаффективными стратегиями работы над ИЯ2.

Анализ методического аспекта интерференции и переноса позволяет сделать вывод, что в процессе формирования ЯК в ИЯ2:

- необходимо учитывать предыдущий лингвистический и учебный опыт учеников изучения РЯ и ИЯ1 и характер дидактически ориентированного описания языка, используемое при обучении ИЯ1 и ИЯ2 (педагогическая или лингвистическая фонетика и грамматика);

- сопоставление фонетических, орфографических, лексических, грамматических явлений как методический прием позволяет использовать ранее изучавшиеся языки в качестве языков-опор с целью переноса, одновременно сокращая коли-

чество языковых явлений ИЯ2, требующих специальной работы над ними;

- контрастивный подход к формированию ЯК в ИЯ2 предоставляет возможность не только ускорить этот процесс, но и повысить интеллектуальную активность учеников, направленную на сравнение языковых явлений РЯ, ИЯ1 и ИЯ2;

- ускорению запуска речевого механизма ИЯ2 также способствует перенос ранее сформированной учебно-стратегической компетенции в ИЯ1 для приобретения знаний и умений, сохранения приобретенных знаний в памяти и их дальнейшее использование в ИЯ2 на уровне учебно-стратегической компетенции.

Таким образом, рассмотренные нами психолингвистический, психолого-педагогический и методический аспекты интерференции и переноса в процессе формирования ЯК в ИЯ2 позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Эффективность процесса формирования ЯК в ИЯ2 у учеников основной школы обуславливается методически направленным учетом природы школьного субординативного трилингвизма как сосуществование в речемыслительной сфере индивида РЯ, ИЯ1 и ИЯ2, находящихся в отношении функциональной зависимости и достаточности.

2. Вследствие языкового контакта в лингвистическом опыте учеников наблюдаются две закономерности: интерференция и перенос, которые существенно влияют на процесс формирования ЯК в ИЯ2 у учеников основной школы.

3. Опираясь на существующие модели возможного взаимодействия языковых средств контактирующих языков и принимая во внимание тот факт, что лингвистические факторы ИЯ2 находятся в разной зависимости от соответствующих явлений в РЯ и ИЯ1, можно определить степень опоры на каждый из них.

4. Контрастивный подход к формированию ЯК в ИЯ2 предоставляет возможность не только ускорить этот процесс, но и повысить интеллектуальную активность

учеников, направленную на сравнение языковых явлений.

5. Ускорению запуска речевого механизма ИЯ2 также способствует перенос ранее сформированных учебных умений и учебных стратегий обучения для приобретения знаний и умений, сохранения и переноса этих знаний из опыта работы в ИЯ1 на уровне учебно-стратегической компетенции в ИЯ2.

Перспективой дальнейшего исследования является анализ фонетических, графических, орфографических, лексических и грамматических явлений контактирующих языков с целью обнаружения зон интерференции и переноса.

### Литература

1. Артёмов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артёмов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.

2. Анісімова, А.О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів: дис. ... канд. пед. наук / А.О. Анісімова. – К., 2010. – 227 с.

3. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 51–62.

4. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе ан-

глийского): учеб. пособие / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

5. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психолингвистические исследования / Л.С. Выготский – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.

6. Зимняя, И.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 194–203.

7. Ительсон, Л.Б. Лекции по общей психологии / Л.Б. Ительсон. – Владимир: Владимир. гос. пед. ин-т, 1970. – Ч. I. – 268 с.

8. Лapidус, Б.А. Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б.А. Лapidус. – М., 1976. – 59 с.

9. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: учебник для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология» / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 286 с.

10. Леонтьев А.А. Содержательный аспект сопоставления русского и родного языка для целей обучения / А.А. Леонтьев // Тез. докл. VII зональной конф. Прибалт. респ. – Тарту, 1983. – С. 24–27.

11. Маркосян, А.С. Очерки теории овладения вторым языком / А.С. Маркосян. – М.: УМК «Психология», 2004. – 384 с.

12. Реутов, Н.И. Методика обучения языковому материалу немецкого языка как второго иностранного на базе английского на начальном этапе: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Реутов. – К., 1986. – 222 с.

# ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 373.1

## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**В.Т. Жуков**

### **Аннотация**

Национальным воспитательным идеалом является формирование личности, своими корнями уходящей в духовные и культурные традиции многонационального народа Российской Федерации. Преподавание лингвистических дисциплин, в том числе иностранных (немецких) языков в поликультурной школе носит диалоговый характер и имеет огромный образовательный потенциал по формированию современной личности.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, диалог культур, филологические предметы, национальное своеобразие.

### **Abstract**

Helping students develop a personality rooted in the moral and traditions of the multinational people of the Russian Federation can be perceived as a national educational ideal. Teaching linguistic disciplines, including foreign languages (German), at a multicultural school is interactive in its character and has enormous educational potential in the formation of a modern personality.

**Index terms:** multicultural education, dialogue of cultures, philological disciplines, national identity.

**О**бразовательная ситуация, сложившаяся в нашей стране в результате масштабных социально-экономических и политических реформ, ставит перед обществом новые задачи. В последнее время наблюдалось усиление этнизации содержания образования, возрастание роли обучения родного языка, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности и т.д. Все эти тенденции играют положительную роль: способствуют этнической идентификации, формированию культурного самосознания, но в то же время препятствуют становлению и развитию в России гражданского демократического общества. Мы являемся свидетелями проявления шовинизма, расизма и этнического эгоизма. Ярким тому подтверждением являются последние конфликты на межнациональной и межконфессиональной почве в Москве и в ряде других регионов России. К сожалению,

в этом ряду исключением не является и наша Республика Татарстан.

Российское общество обеспокоено складывающейся ситуацией и активно ищет пути выхода из кризиса, об этом свидетельствуют разрабатываемые нормативно-правовые документы в сфере образования. Например, «Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации», где отмечается особая важность обеспечения гражданского мира и социальной стабильности, создания благоприятного режима социализации новых поколений на современном этапе российской модернизации, которая происходит в условиях нарастающей изменчивости современного мира. На удовлетворение таких запросов общества возлагаются большие надежды на целостную инновационную систему поликультурного образования, которая призвана воспитать молодежь в духе мира и уважения всех народов, формиро-

вания умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, вероисповеданий, социальных групп, понимать и ценить своеобразие культур других народов без потери своей самобытности. Развитие поликультурного образования является составной частью стратегии общего культурного развития, которая направлена на сохранение и развитие плюрализма, многообразия и самобытности каждого этнического сообщества. Поликультурное образование создает гуманитарный фундамент для гражданских, надэтнических принципов общественного устройства.

Основополагающие идеи «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации» заложены и в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения, где отмечается, что все содержание образования и духовно-нравственное развитие в школе должны быть направлены на гражданственно-патриотическое становление подростка. Основная задача школы будущего – формирование гражданского общества России, чувства толерантности, уважения к другим народам, воспитание у молодежи понимания, что мы живем в поликультурном, полинациональном, поликонфессиональном мире. Образовательный стандарт предусматривает сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия нашего многонационального народа. Предоставляет право на изучение родного языка, также овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России.

В современных условиях поликультурное образование получает приоритет в государственной политике, где на тактическом уровне от развития поликультурного образования зависит успешность преодоления тех угроз социальной нестабильности, которые возникают на почве неподготовленности молодежи к жизни в условиях все возрастающей полиэтничности и поликультурности российского общества. Сегодня стоит задача формирования

толерантности к другим взглядам, обычаям, умение видеть особенности своей культуры в контексте культур других народов и мировой культуры в поликультурном мире, воспринимать мир как совокупность сложных взаимосвязей, когда нарушение одной из них может привести к глобальной катастрофе. В стратегическом смысле поликультурное образование есть важнейший инструмент формирования российской гражданской идентичности, способствующий интенсивному развитию интеграционных процессов в современном мире, поддерживающий стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие.

Поликультурное образование носит диалоговый характер, основано на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма. В.С. Библер рассматривал поликультурное образование как приобщение к различным культурам с целью формирования личности, готового к тесному взаимодействию с представителями различных стран и народов, способного успешно интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство [1, с.31–43].

В современной школе огромный потенциал в развитии поликультурного образования имеют предметы филологического цикла, так как эти предметы не только о языке, но и на языке, имеют целый ряд функций и обладают широким спектром воздействия на человека. Е.И. Пассов отмечает родство функций языка и культуры, «их содержательную и функциональную близость, их диалектическое единство» [6, с.10]. В области изучения иностранных языков он отмечает, что «иноязычная культура есть та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культурологическом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом)»

ческом) и учебном (социальном) аспектах» [6, с.27]. Обучение в рамках этого подхода, по мнению автора, должно идти в русле диалога культур с опорой на культуроведческие и лингвострановедческие знания школьников. Главными целями становятся не только формирование чисто лингвистических компетентностей, но и осознание обучающимися себя, своей жизненной позиции, этнических корней, развитие их мировосприятия и миропонимания. Воспитание духовной личности, способной познавать и творить культуру путем диалогического общения, требует от всех участников образовательного процесса высокого уровня коммуникативной культуры, коммуникативной компетенции, развитых навыков общения.

Процессом овладения лингвистической культурой является процесс языкового образования как путь становления «человека духовного» (*homo moralis*). Е.И. Пассов относительно изучения иностранных языков отмечает, что «иноязычное образование призвано обогатить духовный мир человека «иноязычной культурой», которая является специфической «частью» человеческой культуры в целом [7, с.19]. Проектируя данное высказывание Е.И.Пассова на лингвистическое образование в целом, мы можем отметить, что лингвистические дисциплины несут, прежде всего, культурный характер, и изучение языков мы должны рассматривать как приобщение к русской культуре, к культуре народов Российской Федерации и стран зарубежья.

Современный учитель словесности должен овладеть самым широким полилингвальным образованием, быть готовым к ведению диалога культур со своими воспитанниками на самых разных плоскостях. Учитель русского языка обязан владеть родной культурой учащихся, культурой своих соседей и, конечно, иноязычной культурой. Успешность образования определяется количеством культур, в сферу деятельности которых будет вовлечен учащийся. Чем больше культур усвоит ученик в процессе обучения, тем более он имеет

предпосылки развития в себе «духовной личности».

Приобщение к «чужой» культуре будет успешным в случае сравнения, сопоставления и опоры на родную для учащихся культуру, культуру народов, живущих по соседству. И педагогическое сообщество должно учитывать это историко-культурное достояние в проектировании своей образовательной деятельности. А.В. Щепилова отмечает, что «чем больше языков в его лингвистическом багаже, тем быстрее он разберется в тонкостях грамматики нового языка и тем точнее он «установит» для себя адекватные грамматические параметры» [10, с.26]

Историко-культурные предпосылки и условия проживания в нашем регионе являются полилингвальными. Большинство учащихся в совершенстве владеет родным и русским языками, а также государственными языками национальных республик и иностранными языками. Для нас актуальным является и функциональный билингвизм или даже полилингвизм, т.е. преподавание на одном и том же образовательном этапе части предметов на родном (нерусском) языке, а другую часть – на русском языке. Здесь следует особо отметить разное соотношение языков обучения на разных образовательных ступенях. На долю родного (нерусского) языка приходится больший объем на начальной стадии обучения. На старшей, профильной ступени школы в качестве языка обучения наряду с русским и родным (нерусским) языками может быть использован также и иностранный язык, практическое владение которым становится насущной потребностью современного человека.

Во всех ступенях обучения нельзя умалять роль родного языка обучающихся, «если учащиеся овладевают навыками употребления временных или видовых форм, правилами согласования времён и наклонений, они неосознанно опираются на грамматические представления из области родного языка» [10, с.26]. Также



следует отметить и роль доминантного или «базового» языка. Культурно-исторические условия в Российской Федерации предполагают в качестве доминантного языка – русский государствообразующий язык. Русский язык изучается на всех этапах школьного обучения – и в качестве объекта, и в качестве средства изучения. Вся парадигма современного лингвистического образования гармонично выстраивается вокруг русского государственного языка, который становится активным посредником и катализатором диалога культур.

Поликультурный подход может быть успешно осуществлен по всем лингвистическим дисциплинам и во всех видах педагогической деятельности: при работе над фонетикой, лексикой, грамматикой, страноведческим материалом и т.д. На моем первом уроке по иностранному языку демонстрируется небольшой звучащий иноязычный текст. Внимание детей привлекают необычные звуки, их порядок, интонация и новые слова. С началом изучения иностранного языка проводится целенаправленная работа по «постановке» иноязычного голоса и слуха. Учащимся показывается, что в изучаемом языке имеются привычные для нас, так и новые звуки.

Мне приходится работать в поликультурной сельской школе, где с детства впитываются основы трех культур: удмуртская, русская, татарская. При объяснении фонетических особенностей немецкого языка обращаемся к знакомым нам языкам: немецкий звук [ö] («das Möbel») характерен для удмуртского языка («öвöl» – «нет»), звук [ң] («die Menge») представлен в татарском языке («мең» – «тысяча»). Факты родного языка помогают усвоить и фонетические различия, например, немецкий звук [o:] («der Sohn») сравнивается с двойным звуком в удмуртском языке («соос» – «они»), показывается различие в произношении немецкого буквосочетания -oh и удмуртского -oo-.

При иноязычном образовании мы всегда сталкиваемся с целым рядом не-

знакомых, новых для нас слов. Часто такое явление снижает интерес учащихся в иноязычном образовании. Но нас ожидает успех, когда мы научим их «видеть» в иноязычном тексте знакомые слова, корни, грамматические признаки... И на их основе учащиеся должны прийти к языковой догадке. Работа над иноязычным текстом должна строиться от знакомого, известного к незнакомому, новому. В такой работе, безусловно, действенным инструментом является диалог культур. При изучении европейских языков обращаем внимание на «следы» индоевропейской семьи языков, например, есть так называемые слова-интернационализмы, которые понятны большинству народов: театр, кино, зоопарк... В их ряду можно назвать и слова из русского языка: самовар, пирожки...; из тюркского: балык, тюбетейка...; из финно-угорского: пельмени, килька и др. Зная основы иноязычного словообразования можно легко узнавать и значения слов, например, немецкий предлог «un-» на русский язык переводится как не- («das Unwetter» – «непогода»), а предлог «nach-» означает действие вслед чему-нибудь, за кем-нибудь («Nachsprechen» – «повторять»); суффикс «-los» обозначает отсутствие чего-либо («grenzenlos» – «безграничный»), суффикс «-keit» переводится на русский язык суффиксом «-ость» («die Tapferkeit» – «храбрость»).

Немецкие безличные предложения на русский язык переводятся как двусоставные, например, «Es schneit» – «снег идет», что не совсем логично с грамматической точки зрения. Здесь на помощь к нам приходит удмуртский язык, где можно дать более точный перевод: «Лымыя».

Наиболее широкий простор для диалога культур появляется при изучении страноведческого материала. В средних и старших классах почти на каждом уроке присутствуют элементы диалога культур, например, при изучении темы «Еда» в 8-м классе мы обращаемся к журналу «JUMA» № 3/1997. Учащимся предлагается

прочитать тексты дома, выписать наименования блюд, шуточно нарисовать одного из героев и представить его в виде загадки.

На уроке после разгадывания загадок, предлагается создать группы по совпавшим героям. Каждая группа должна защищать своего героя, его пристрастия к блюдам, т.е. доказать, что равиоли лучше, чем пицца, или омлет лучше, чем блюда из риса... Задача групп заключается в рекламе блюда своего героя, а другие группы задают им вопросы, в том числе провокационные. В случае выбора учащимися разных героев, например, героя выбрал только один ученик, то тогда такие дети объединяются в одну группу, но с разными героями, где каждый из них будет выступать в роли рекламного агента, а остальные задают ему вопросы.

После обсуждения пристрастий героев в еде, предлагается перейти к сравнению любимых блюд западных сверстников с российскими национальными блюдами, где нам встретятся как совпадающие с нашей национальной кухней блюда, например, омлет, так и разные, например, пицца, но следует указать, что в нашей национальной кухне тоже имеются подобные блюда. Во время урока важно обратить внимание на такие воспитательные моменты как здоровая пища, рацион питания.

Следующий урок – комбинированный с уроком технологии. Дается на дом задание: написать письмо другу по переписке о своих любимых блюдах, написать рецепт одного из национальных блюд, а также принести продукты для приготовления одного из блюд независимо из западной или местной кухни. Чтобы этот урок прошел успешно, необходимо заранее разделить обучающихся на 2–3 группы (1-я группа готовит одно блюдо) и по мере необходимости обсудить рецепты приготовления выбранных блюд.

С межкультурным диалогом мы сталкиваемся при выполнении различных переводов. При этом подбираются аналоги в языке, что ярко проявляется при переводе

пословиц и поговорок, например, немецкая пословица «Klein aber fein» переводится на русский язык как «Мал золотник, да дорог», дословный перевод звучал бы нелепо.

Современное лингвистическое образование должно быть направлено на выработку у участников образовательного процесса навыков межкультурной компетенции. К ним можно отнести чувствительность к культурным различиям, уважение к уникальности культуры каждого народа, терпимость к необычному поведению, желание позитивно относиться ко всему неожиданному, готовность реагировать на изменения, гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур. Эти навыки являются мостиками к пониманию представителей других культур и народов, урегулированию конфликтных ситуаций, а также основой для межнационального и межэтнического общения граждан Российской Федерации как внутри государства, так и за его пределами.

Государственная политика в области поликультурного образования в России направлена на сохранение образовательно-воспитательных функций родного и иностранного языков при усилении роли русского языка как доминантного. Ведущая роль русского языка в образовательном пространстве, в общественно-политической, хозяйственной и духовной жизни государства предопределяет его первостепенную важность в качестве языка обучения и изучения. Русский язык сегодня выполняет государствообразующую функцию, которая цементирует вокруг себя традиционные языки народов России и иностранные языки.

Важным компонентом успешного формирования российской гражданственности является защита традиционных языков народов России. Как показывает мировой опыт языковой политики, определяющее значение в сохранении и развитии национальных языков имеет расширение их

функций, прежде всего, в сфере образования. Родной язык является важнейшим инструментом социализации личности, основным средством развития его мышления, главным каналом отражения национальной культуры и приобщения человека к мировым культурным ценностям. Фундаментальным принципом функционирования системы поликультурного образования в нашей стране является использование родного языка в качестве языка обучения и изучения. Наряду с родным языком возрастает и роль иностранных языков, так как Россия активно включается в мировое культурно-информационное пространство, ускоренно развиваются средства массовых коммуникаций.

Поликультурное образование предполагает, что все лингвистические предметы преподаются в плане диалога культур. Таким образом, они выделяются в целый лингвокультурологический блок, где изучение одной дисциплины качественно и гармонично дополняет и расширяет границы других дисциплин. В данном подходе процесс обучения лингвистическим предметам получает логичный целостный характер.

#### Литература

1. Библер, В.С. Культура. Диалог культур / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Кнорус, 2010.
3. Закон Российской Федерации «О языках народов РФ». – М.: Инфра-М, 2003.
4. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. Проект. [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>
5. Кондаков, А.М. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (Стандарты второго поколения) / А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов – М.: Просвещение, 2010.
6. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000.
7. Пассов, Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6.
8. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П.И. Пидкасистый. – М., 1995.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011.
10. Щепилова, А.В. Дидактика многоязычия и проблема «доминантного» языка / А.В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6.
11. Юсупова, З.Ф. К вопросу о становлении и развитии принципа учета особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку как неродному / З.Ф. Юсупова // Русский язык в национальной школе. – 2012. – № 4. ■

УДК 378.14

## ТЕХНОЛОГИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.М. Гарифуллина****Аннотация**

В статье отражена работа по развитию речи детей дошкольного возраста в поликультурной среде.

**Ключевые слова:** роль поэзии, поликультурная подготовка дошкольников, «материнская поэзия», значение сказки, выразительное чтение, хокку.

**Abstract**

The article is a summary of the author's work on development of speech in children of preschool age within polycultural environment.

**Index terms:** the role of poetry, polycultural training of preschoolers, «Maternal poetry», value of the fairy tale, expressive reading, hokku.

**П**оликультурная подготовка – это особая подготовка человека, которая предоставляет возможность его самореализации в поликультурном мире при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой, что в итоге способствует бесконфликтному существованию личности в многокультурном обществе.

Связь речевой деятельности и общего психического развития личности, мышления и речи всегда привлекала внимание педагогов. Технологии интегративного (взаимосвязанного) изучения языков играют в этом взаимодействии особую роль. Они способствуют формированию полноценной языковой личности, помогают ребенку адекватно проявлять себя в разных сферах общения – на различных занятиях, на улице и дома. Чтобы формировалась хорошая языковая координация (свободное общение на двух-трех языках) или субординация (свободное общение на одном и переводное общение на другом), необходима интеграция языковых дисциплин, учитывающая положительный перенос сходных языковых явлений и отрицательное влияние на речь «расходящихся» языковых явлений [2].

Поликультурное образование оформилось в отдельную область педагогической теории и практики в последней четверти

XX в. Идея поликультурности стала предметом научного исследования в начале XX в. Л. Гурлитт, Ф. Гансберг, Г. Шанпельман в это понятие включали этническую и мировую культуры, способствующие развитию общечеловеческого сознания и утверждающие идею о едином мире, не допускающем унификации культур. Поликультурность, по их убеждению, связана со свободой духовного развития народа: человек не может глубоко и осознанно овладеть культурой, если ему навязывают чуждые идеи и взгляды, если не обеспечивается развитие его природных сил и способностей [1].

Понятие поликультурного воспитания, получившее широкое распространение в мировой педагогике с 1960-х годов, определялось как воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две и более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку [1].

Поликультурное образование начинается с освоения человеком ценностных представлений, признанных в окружающей социокультурной среде. Вместе с тем подготовку молодежи к жизни в многокультурном обществе следует осуществлять на основе разнообразных нравственных

ценностей, сложившихся в ходе развития человечества. Это представления о добре, красоте, истине, любви, имеющие общечеловеческую значимость, т.е. принимаемые и разделяемые большинством людей во все времена. Высоким нравственным потенциалом обладают ценности русской культуры: служение общественному долгу, открытость, бескорыстие, сострадание [4, с.18].

Источником поликультурного образования могут стать западные представления о самоценности человека, равенстве, свободе, предприимчивости и восточные, отражающие идеи ненасилия, самоотверженности, уравновешенности, подвижничества. Главное — чтобы ценностные ориентиры способствовали нравственному совершенствованию человека, его переходу от существа биологического к культурному, обогащали нравственную, интеллектуальную, эмоциональную сферу жизни, помогали становлению гуманистического мировоззрения [4, с.19].

Роль поэзии в поликультурной подготовке детей различных возрастов имеет особое значение. Именно с помощью поэтических произведений формируется и развивается слуховое восприятие, которое играет важную роль в становлении диалогической и монологической речи.

У детей с хорошим слухом и развивающимся интеллектом имеет место не только первичное недоразвитие слухового восприятия. Нарушено внимание. Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. У детей, имеющих полноценные предпосылки для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, весьма своеобразное наглядно-образное мышление. Работа с такой формой монологического текста, как стихотворение, благоприятствует развитию способности чувствовать художественную выразительность слова. При восприятии стихотворных текстов детьми закладывается основа для формирования любви к родному языку, его точности, меткости, образности [6].

Стихотворческая деятельность должна быть использована для воспитания у детей широты кругозора, доброты, справедливости, для углубления тех благородных чувств, которые возникают у них.

Первое, что ждет новорожденного ребенка, — так называемая «материнская поэзия». Данное понятие относится к произведениям, создаваемым не только взрослыми для детей, но и к сочиненным для себя более старшими детьми, а также к перешедшим из устного народного творчества. Разложение этой поэзии на жанры позволяет обогащать духовный мир ребенка, развивать у него патриотизм, уважение к прошлому своего народа, к традициям, усваивать морально-нравственные нормы поведения. Приобщение ребенка к «материнской поэзии» начинается с детства, в котором закладываются основные представления и нормы поведения. Культурное наследие передается из поколения в поколение, развивая и обогащая мир ребенка. В этой поэзии и колыбельные песни — спутники новорожденных, потешки, пестушки, прибаутки — являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи. Развивая у ребенка чувство ритма и рифмы, мы готовим его к дальнейшему восприятию поэтической речи.

Важную роль в развитии речи детей играет сказка. Для детей не важно, кто герой сказки: человек, животное или какой-то предмет. Важно другое: как он себя ведет, каков он — красив и добр или уродлив и зол. Сказка старается научить ребенка оценивать главные качества героя и никогда не прибегнет к психологическому усложнению. Персонаж являет собой одно качество: зайчик — труслив, волк — глуп, лиса — хитра. Персонажи в сказке противопоставляются друг другу, что и определяет сюжет: трудолюбивая сестра — ленивице, злая мачеха — доброй падчерице, юность львенка — мудрости черепахи... Так возникает удивительный мир, цепь действий и сказочных событий, уносящих ребенка в волшебство, грезы, желания, сопереживания, в мир торжества добра над злом.

Е. И. Тихеева подчеркивала, что: «...стихотворение имеет то громадное преимущество, что оно действует прежде всего на душу ребенка силой и обаянием ритма» [7]. Способность членораздельной речи является одним из наиболее значительных и характерных проявлений развития человеческой личности. Развивающаяся речь способствует развитию личности в целом, и любая из сторон развития личности содействует развитию языка.

С.Л. Рубенштейн писал: «Чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому, что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий; его лицо, он сам» [5]. Выразительность он рассматривал как качественную характеристику речи, которая тесно связана с проявлением индивидуальности человека. В исследованиях А.М. Леушиной, посвященных изучению развития связной речи у детей дошкольного возраста, раскрыты особенности ситуативной речи младших дошкольников: они проявляются в разной мере и зависят от содержания, от характера общения, а также от индивидуальных особенностей ребенка и от того, насколько он знаком с литературной речью [8].

В практической работе педагогов ДОУ используются разные технологии. Наиболее популярны технологии обучения детей составлению сравнений – по признаку цвета, формы, вкуса, звука, температуры; технология обучения детей составлению загадок – здесь не дается конкретных рекомендаций, как и каким образом учить детей отгадывать загаданные объекты, однако наблюдения за детьми показывают, что отгадывание происходит у самых сообразительных дошкольников как бы само собой на уровне интуиции или путем перебора вариантов; технология обучения детей составлению метафор – перенос свойств одного предмета на другой на основании признака, общего для обоих сопоставляемых объектов; технология обучения детей составлению рифмованных текстов, например лимериков – коротких

стихотворений, состоящих, как правило, из пяти строк, написанных в жанре нелепицы; технология обучения детей составлению творческих рассказов по картине, а также технология обучения детей анализу картины как целостной системы [6].

Исследователями детской речи установлено, что дети 3–5 лет имеют естественную потребность в стихосложении (стихотворчестве). Основная форма работы – игровые задания и упражнения, которые проводятся с детьми в определенной последовательности. Веселое, смешное, устрашающее или дразнящее стихотворение – это словесная «игрушка» ребенка. И в то же время детская поэзия – это свой особый, свойственный только детям, взгляд на мир, запечатленный в слове. В практике дошкольного образования пробуют учить детей составлять стихотворные тексты. Но, к сожалению, в настоящее время нет сложившейся методики этой работы [6].

«Технология формирования индивидуального образа речевого поведения у ребенка дошкольного возраста строится как технология ораторского искусства и непосредственно связана с риторикой», – пишет В.Ф. Габдулхаков [3]. Цель любой риторики (детской, школьной, юридической или педагогической) – овладение индивидуальным (неповторимым) образом речевого поведения на том или ином языке. Причем образом не какого-то другого человека, а образом своим, о котором ребенок и педагог часто даже не догадываются.

Какой это образ? Привлекательный, располагающий, воодушевляющий, сближающий, проникновенный и т.д. Чтобы образ не был отталкивающим, следует делать только одно – не отталкивать ребенка от себя. Надо полюбить его таким, какой он есть, и поддержать его в том индивидуальном варианте говорения, который дала ему природа.

Такая технология вызывала большой интерес еще у древних греков и римлян. Отсюда мы знаем великих мыслителей, ораторов. Каждый из них имел свою леген-

ду о том, как он стал мыслителем, оратором, интересным собеседником и каждый не был похож на другого [3].

Язык – это не только средство общения, выражения мыслей, но и важнейший инструмент познания действительности. С его помощью формируются новые понятия, определяющие способ мышления. Выбор конкретных языковых средств оказывает влияние на структуру мышления и тем самым на процесс восприятия и воспроизведения действительности. Задача взрослых – обогатить речь детей, научить пользоваться основными языковыми средствами, максимально раскрыть возможности литературного произведения [9].

Проведенный нами анализ литературы показал, что дети с самого раннего возраста проявляют интерес к общению. Этому способствует речевая деятельность взрослых и предметная деятельность самого ребенка. Здоровые, развитые дети быстро накапливают словарный запас и активно пользуются им. Поэтому необходимо вести целенаправленное обучение речи и речевому общению.

А если научиться не просто читать, а применять какие-либо из известных методик раннего развития, учить ребенка чему-либо играючи, то малыш начинает развиваться еще быстрее, интенсивнее. Его речь разительно отличается от речи сверстников. Он начинает поражать родителей своим умом, памятью, изобретательностью, творческой жилкой.

К примеру, в политике японского государства в сфере дошкольного образования главным является воспитание и обучение творческой, неординарно мыслящей, гармоничной и духовно богатой личности, способной действовать в разнообразно консолидированных общественных и государственных структурах.

Целью нашего исследования была разработка стихотворческих способностей ребенка посредством хокку.

В хокку (или как сами японцы привыкли называть хайку) нет такого привычного для

западного типа мышления описания каких-то событий, авторских переживаний и назидательных умозаключений. Хокку – это яркое мгновение, выхваченное из жизни, но вместе с тем длящееся и переживаемое сколь угодно долго; умение сказать многое, в немногих словах.

Хокку обладает устойчивым метром (7+5+7). Это не исключает поэтической вольности, например, у Мацуо Басё (1644–1694). Он иногда не считался с метром, стремясь достигнуть наибольшей поэтической выразительности.

Казалось бы, маленький стишок на три строчки, да еще и без рифмы. Но хокку – не стишок. В простом стихотворении от читателя не требуется работы ума, ему все приподносится в готовом виде. С хокку же дело обстоит совершенно иначе. Чтобы понять хокку, требуется определенное усилие, особый настрой на «волну» хокку. И тогда строчки оживают.

Нами была сформулирована гипотеза исследования: состоящая в том, что технология, основанная на применении красочных наглядных материалов, соответствующих музыкальных композиций, вкупе с изобразительной деятельностью на занятиях хокку, позволит раскрыть таланты у дошкольников; повысить уровень знаний о культуре Японии. Данные педагогические воздействия, направленные на развитие речи, дают наибольший эффект, если их целенаправленно применять в возрасте 5–7 лет (старшая, либо подготовительная к школе группа).

Наше исследование показало, что в процессе создания японских хокку взаимодействуют развитие речи, воображение, умственная и физическая активность. Соответственно можно проследить, уровень развития у испытуемых в экспериментальной группе, где с детьми работали по теме стихосложения хокку, и низкий результат – в контрольной группе (где данные занятия не проводились).

В приведенном ниже *рис. 1* нашего исследования первые столбцы принадле-

жат экспериментальной группе, в которой дети к концу последнего занятия самостоятельно сочиняют трехстишия хокку, где результат из 100% составляет 50%; сочиняют хокку с посторонней помощью 30%; и 20% склонны к прозе. А во вторых столбцах предоставлен результат контрольной группы, не участвующий в эксперименте. Данная возрастная группа имеет приблизительно равные показатели по уровню владения связной речью с экспериментальной группой. Для определения уровня развития речи детей была проведена предварительная тестовая работа (индивидуально, с каждым ребенком наедине), по методике под редакцией М.А. Васильевой по «Программе обучения и воспитания в детском саду». Результаты стали следующими: 10% из 100% сочиняют самостоятельно трехстишия хокку; сочиняют, но с посторонней помощью 30%; склонны к прозе 60%, таким образом можно проследить результативность проведенного нами исследования.

Для создания того или иного трехстишия используются различные действия: рассматривание картин, «рисование» услышанного, слушание композиции разных композиторов. В ходе знакомства сначала

у детей возникает интерес к хокку, подбору рисунков к услышанному хокку; постепенно появляются новые мотивы творчества – желание получить результат, создать определенное трехстишие.

Основное значение трехстиший хокку заключается в том, что оно является средством эстетического воспитания. У детей воспитывается творчество и формируется индивидуальность.

Таким образом, в детскую литературу могут и должны включаться произведения зарубежных авторов. Технология поликультурной подготовки детей в системе дошкольного образования предусматривает разные формы индивидуального подхода (развивающие, разноуровневые, дифференцированные и др.). Индивидуальный подход обеспечивает развитие речи, активизацию умственных и физических способностей в купе с любознательностью, наблюдательностью, творческой активностью. С помощью аттрактивных методов обучения усваиваются навыки активного общения.

### Литература

1. Габдулхаков, В.Ф. Трехязычное развитие детей в национально-региональных условиях России / В.Ф. Габдулхаков, Г.Ф. Юсупова

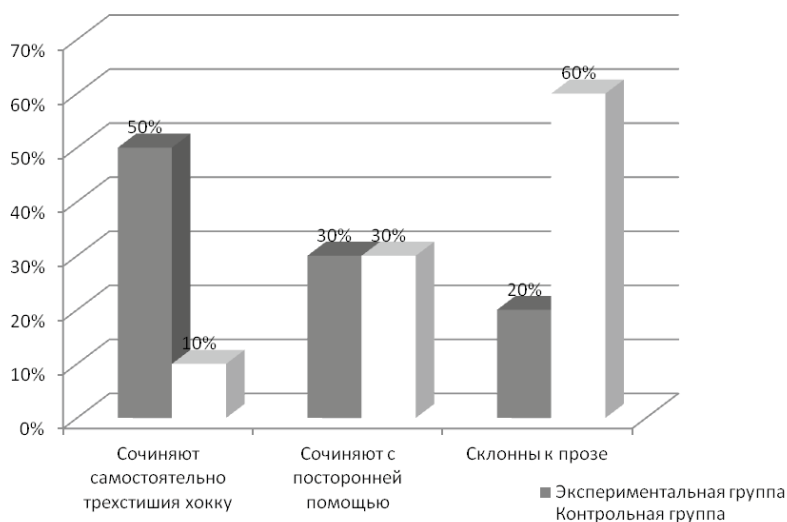


Рис. 1. Полученные результаты исследования



// Современное дошкольное образование. – 2012. – № 2. – С. 26–30.

2. Габдулхаков, В.Ф. Об изучении языков в школе/ В.Ф.Габдулхаков // Вестник ТГГПУ. – 2007. – № 4 (11). – С. 138–141.

3. Габдулхаков, В.Ф. О технологии формирования индивидуального образа речевого поведения / В.Ф. Габдулхаков // Современное дошкольное образование. – 2011. – № 5. – С. 72–76.

4. Давыдов, Ю.С. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации / Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова. – Пенза: ПГЛУ, 2003. – 42 с.

5. Рубенштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубенштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

6. Сидорчук, Т.А. Технологии развития связной речи дошкольников / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хо-

менко // Российский общеобразовательный портал. – URL: <http://www.trizminsk.org/index0.htm> (дата обращения 10.12.2012).

7. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева // Образовательный портал. – URL: [http://www.pedlib.ru/Books/2/0320/2\\_0320-1.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/2/0320/2_0320-1.shtml) (дата обращения 2.11.2012).

8. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова // Образовательный портал. – URL: [http://www.pedlib.ru/Books/6/0473/6\\_0473-1.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/6/0473/6_0473-1.shtml) (дата обращения 2.11.2012).

9. Габдулхакова, В.Ф. Формирование творческой личности в условиях поликультурного образования: технологии творческой одаренности / В.Ф. Габдулхаков // Сб. науч.-метод. материалов. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – С. 125–130. ■

УДК 37.042

## ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

А.В. Зимин

### Аннотация

В статье приводятся и анализируются результаты исследования социализированности выпускников школы-интерната. Применение адаптированной методики SAT позволило получить более полную информацию и сформулировать рекомендации по организации работы школы по социализации учащихся.

**Ключевые слова:** социализированность, этническая идентификация; гражданская социализация; исследование социализированности; школа-интернат.

### Abstract

The article describes and analyzes the results of a study in socialization of boarding school graduates. Using adapted SAT techniques allowed us to obtain more information and to make recommendations on setting up and guiding student socialization at secondary school.

**Index terms:** socialization, ethnic identity, civic socialization, research in socialization, boarding school.

**В** 2010–2012 гг. нами изучались вопросы социализации учащихся коренных малочисленных народов Севера в условиях проживания в общеобразовательных школах-интернатах. Были разработаны и внедрены ряд образовательных и воспитательных программ, направленных на социализацию данной категории учащихся.

Данное исследование является четвертым, завершающим в серии исследований вопросов социализации учащихся школ-интернатов на Крайнем Севере.

Целью исследования являлось формирование результатов педагогической деятельности по социализации учащихся школы-интерната (социализированности

учащихся школ-интернатов). Кроме того, необходимо было апробировать адаптированную методику САТ (самоактуализационный тест) (разработчики: Ю.Е.Алешина, Л.Я.Гозман, М.В.Загика и М.В.Кроз. Адаптация: А.В.Зимин).

В связи с этим формулировались задачи исследования. Прежде всего, для получения дополнительной информации о социализированности выпускников по направлениям этнической и гражданской социализации необходимо было адаптировать методику САТ; получить и обобщенно сравнить показатели двух выделенных групп выпускников (1. Выпуски 2011 и 2012 гг.; 2. Выпуски 2005–2010 гг.), а также интерпретировать сравнительные результаты исследования.

Предметом исследования явились результаты социализации (социализированность) выпускников школы-интерната. Объектом исследования стали выпускники Антипаютинской школы-интерната среднего (полного) общего образования (2005–2012 гг.).

Для проведения исследования была выдвинута рабочая гипотеза: количество времени адаптации вне ограниченного социального пространства школы-интерната влияет на социализированность индивида в количественном и качественном отношении.

Образованность индивида состоит из потребностей в удовлетворении интереса к окружающему миру и инструментальной базы, выраженной в знаниях об окружающем мире. Учитывая характерную черту выборки (все опрошенные продолжают очное или заочное обучение в высших и средних профессиональных учебных заведениях) предполагается сохранение актуальности блока отношения к познанию, расширение инструментальной базы образования, которая расширяет потребность в образовании.

Этническая идентификация проходит в условиях школы-интерната на Крайнем Севере в целом успешно и завершается к концу периода обучения, теряя свою актуальность.

Гражданская социализация становится актуальной в конце периода обучения в средней (полной) общеобразовательной школе-интернате и продолжает свою актуальность после ее окончания.

Для проведения исследования было использовано несколько методов. Основным являлся адаптированный вариант методики самоактуализирующегося теста (САТ). Участникам исследования было предложено удаленно (заочно) принять участие в письменном опросе через сеть Internet. Была сформирована случайная выборка выпускников школы-интерната, которым предложен опросник, состоящий из 142 закрытых вопросов. В ходе обработки результатов опроса было проведено шкалирование полученных результатов.

Ю.Е.Алешина, Л.Я.Гозман, М.В.Загика и М.В.Кроз в 1987 г. в МГУ разработали методику САТ, позволяющую измерить самоактуализацию индивида по двум базовым и 12 дополнительным шкалам. Методика предназначена для обследования взрослых (старше 15–17 лет), психически здоровых людей. Базовыми были шкалы компетенции во времени (Тс) (высокие показатели этой шкалы свидетельствуют о способности субъекта жить настоящим в неразрывной связи с прошлым и будущим) и шкала поддержки (I), измеряющая степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне.

Для получения дополнительной информации, имеющей важное значение для выводов о результатах исследования, методика САТ была адаптирована путем включения в нее двух дополнительных шкал (Eth и Civ), в каждой из которых предлагалось по 8 утверждений.

По шкале этничности (Eth) определялся уровень сформированности этнической идентичности, эмоционального восприятия своего этноса. *Высокий балл* предполагает, что у самоактуализирующейся личности сформированы когнитивные, эмоционально-ценностные представления о своем этносе, *низкий* – недостаточную сформированность этнической идентичности.

По шкале гражданственности (Civ) определялся уровень сформированности гражданственности, гражданской позиции. *Высокий балл* говорит о сформированности гражданских качеств: ответственности, устойчивого общественного интереса, разграничении средств и целей, демократичности самоактуализирующейся личности. *Низкий балл* говорит о недостаточной сформированности гражданственности, затруднении при обозначении гражданской позиции.

Исследование проводилось с 07.01.2013 г. по 08.02.2013 г. В опросе приняли участие 25 выпускников Антипаютинской школы-интерната среднего (полного) общего образования (2005–2012 гг.). В ходе исследования использованы все опросные материалы (нет ответов, которые могут быть признаны недостоверными).

В ходе исследования совокупность участников была поделена на две группы: 1) выпускники 2011–2012 гг. и 2) выпускники 2005–2010 гг. Обеим группам предложен один опросник.

Особенностями формирования представительной выборки была независимость групп испытуемых, а также длительный период обучения в одинаковых условиях – в общеобразовательной школе-интернате на Крайнем Севере с количественным преобладанием детей из числа коренных малочисленных народов Севера. Все участники исследования являются учащимися (студентами) начальных, средних или высших учебных заведений (очной или заочной формы обучения).

Опрос проводился заочно посредством социальных сетей в Интернете.

Исследователями предлагаются разные точки зрения на содержание понятия «социализированность». Важное значение для уточнения этого понятия имеет исследование А.С.Волович, которая отметила, что социализированностей, как результатов процесса социализации может быть множество, в связи с тем, что субъектом социальных требований могут выступать

отдельные группы или социальные институты [1]. Также А.С.Волович отмечает позицию исследователей, согласно которой само понятие «социализированность» должно быть применимо только к конкретным условиям, в которых развивается индивид.

А.В.Мудрик, опираясь на исследования А.С.Волович, объясняет различие в подходах к определению понятия «социализированность» различием в понимании роли социализирующегося индивида.

Согласно «субъект-объектному» подходу участники процесса конкретизированы («субъектом социальных требований выступает не все общество, а конкретная группа или социальный институт» [6, с.293]), с другой стороны, индивид, подвергающийся социализации, играет пассивную роль принимающего ценности, культурные нормы и образцы поведения общества.

Сторонники «субъект-субъектного» подхода считают, что «социализированный человек не только адаптирован в обществе, но и в состоянии быть субъектом собственного развития и в какой-то мере общества в целом» [6, с.294]. Сторонник второго подхода И.С.Кон подчеркивал, что сторонники «субъект-объектного» подхода недооценивали собственную активность личности, рассматривая социализацию главным образом как адаптацию индивида к требованиям общества [5, с.30–31].

Под *социализированностью* мы понимаем соответствие индивида социальным требованиям, предъявляемым в данной группе, сформированность определенных образцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и культурных ценностей, способствующих вхождению человека в социальную жизнь и успешному функционированию в данной социальной группе.

К полученным результатам мы применили проверку методом математической статистики, а именно параметрический метод *t*-критерия Стьюдента, позволяющий выявить различия в уровне исследуемого



на собственные ошибки репрезентативности,  $t_a$  и  $t_b$  соответственно [7, с.229-234]), представленные в таблице, оказались меньше критического значения 3, что свидетельствует о соответствии исследуемых значений нормальному распределению. Данный вывод позволяет нам использовать параметрический метод  $t$ -критерия Стьюдента.

Результаты применения  $t$ -критерия Стьюдента представлены в табл. 1 и 2. Из обследованных 16 шкал различия были статистически подтверждены по 5 из них (I, Ex, Sv, C, Civ). По остальным шкалам статистически значимого результата достигнуто не было. Таким образом, применение  $t$ -критерия Стьюдента позволило сделать следующий вывод: выпускники школы старше 2011 г. превосходят выпускников школы 2011–2012 гг. по таким шкалам, как Ex ( $t_{\text{эмп.}} = 2,72; p < 0,05$ ), Sv ( $t_{\text{эмп.}} = 2,6; p < 0,05$ ), C ( $t_{\text{эмп.}} = 2,16; p < 0,05$ ), Civ ( $t_{\text{эмп.}} = 3,23; p < 0,01$ ), I ( $t_{\text{эмп.}} = 3,15; p < 0,01$ ). По указанным шкалам эмпирическое значение  $t$ -критерия Стьюдента ( $t_{\text{эмп.}}$ ) оказалось больше критических значений ( $t_{0,05} = 2,07$ ,  $t_{0,01} = 2,82$ ). По указанным параметрам в шкалах достигнуты уровни показателей низший (Ex, Sv, C) и достаточный (Civ, I).

В ходе исследования выявлено качественное изменение у второй группы участников исследования по пяти параметрам: основному (шкале поддержки – I) и четырем дополнительным параметрам: шкале гибкости (Ex), шкале синергии (Sv), шкале контактности (C) и шкале гражданственности (Civ). Данные изменения показывают ослабление внешнего влияния, существовавшего в период обучения в школе, на развитие индивида, его действия. Также в условиях увеличения количества контактов с «внешним миром» изменяются, становятся более целостными, представления о человеке, взаимоотношениях между людьми, формируется гражданская позиция индивида. Другие показатели становятся для выпускников школы менее значимыми или неактуальными.

## Выводы

В ходе исследования подтвердились выдвинутые гипотезы.

1. Сталкиваясь с необходимостью адаптироваться к изменившимся социальным условиям после окончания школы-интерната, изменяются практически все качественные показатели социализированности индивида (блок ценностей, блок концепции человека, блок межличностной чувствительности, блок отношения к познанию, гражданственность).

2. Особенностью выборки являлось то, что все ее участники в очной или заочной форме продолжают получение образования в средних или высших профессиональных учебных заведениях. Предположение об актуальности блока отношения к познанию, выдвинутое в начале исследования, подтвердилось. В ходе исследования выявилась тенденция к расширению инструментальной базы познавательных потребностей за счет расширения и углубления образования, а также стабилизация параметра креативности. Данные исследования позволяют говорить о развивающемся качестве – образованности индивида – качестве личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в окружающей среде, приспосабливаться к ней, охранять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя [4, с.210].

3. Результаты проведенного исследования подтвердили результаты предыдущих наших исследований процесса формирования этнической идентичности учащихся школ-интернатов [3]. Исследование показало высокую степень этнической идентичности выпускников Антипаютинской школы-интерната. Практически неизменяемая оценка этнической идентичности у двух разных опрошенных групп участников исследования свидетельствует о завершенности и неактуальности процесса этнической социализации для участников исследования.

4. Общие представления о гражданственности начинают складываться в период обучения в школе. Однако эти представления поверхностны и не позволяют индивиду определить его гражданскую позицию [2]. После окончания школы-интерната процесс формирования гражданственности в значительной степени активизируется во всех сферах: когнитивной, эмоционально-волевой, поведенческой.

Вследствие такой оценки сформированности гражданственности следует рекомендовать внедрение в образовательных средних учреждениях специальные учебные программы в формате элективных курсов, проведение мероприятий с использованием активных методов обучения, включение в образовательный процесс социальных практик, направленных на получение знаний и социального опыта участия в общественной жизни, формирование гражданской позиции индивида.

#### Литература

1. *Волович, А.С.* Особенности социализации выпускников средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.С. Волович. – М.: ВНИИЭгаздрона, 1990 (роптапринт).

2. *Зимин, А.В.* К вопросу о готовности выпускников общеобразовательных учреждений участвовать в трудовых правоотношениях / А.В. Зимин // Информационное пространство современной науки: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., 17.09.2012 // Научный потенциал. – 2012. – № 3 (8). – Вып. 2. – С. 37–42.

3. *Зимин, А.В.* Исследование формирования этнической идентичности школьников в общеобразовательных интернатных учреждениях на Крайнем Севере / А.В. Зимин // эмиссия. Письма оф-лайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2013. – Январь. ART 1943. – СПб., 2013. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1943.htm>. Дата обращения: 10.04.2013.

4. *Коджаспирова, Г.М.* Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издат. центр «МарТ», 2005. – 448 с.

5. *Кон, И.С.* Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.: ил.

6. *Мудрик, А.В.* Социализация человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2006. – 304 с.

7. *Сидоренко, Е.В.* Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с. ■

УДК 37

## ВОЗРОЖДЕНИЕ РЕЛИГИОЗНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Ф.А. Ильдарханова

### Аннотация

В статье рассматривается возрождение религиозных ценностей в современной семье. Отображены основные результаты социологического и исторического анализа этнокультурных традиций народов Татарстана. Изложен опыт НИЦ семьи и демографии АН РТ в изучении проблем современной семьи.

**Ключевые слова:** семья, религиозные традиции, этнодуховные ценности, этнокультура, толерантность, этнические группы.

### Abstract

Revival of religious values in contemporary families is examined in the article. The main results of sociological and historical analysis of ethno-cultural traditions of Tatarstan nations are represented. Family and demography scientific-research center of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan shares its experience in the study of problems of contemporary families.

**Index terms:** family, religious traditions, ethno-spiritual values, ethnic culture, tolerance, ethnic groups.

**В** настоящее время человечество переживает бум развития новой техники, уникальных технологий и адекватных времени экономических систем. За этот материальный прогресс оно расплачивается порождением вируса потребительства и накопительства, разрушающего иммунную систему общества, стоящую на страже его духовности и нравственности. Причиной такой духовной и материальной дисгармонии, на наш взгляд, является отрыв от собственных этнодуховных корней, забвение культурных традиций. Такой печальной участи не смогли миновать не только отдельные личности, но и целые народы и нации. Кризисом социального института семьи завершилось второе тысячелетие нашей эры.

Главной задачей начала третьего тысячелетия для Республики Татарстан является решение *проблемы укрепления семьи*. Семья является главной ценностью для человека, а для человека верующего: поиск жизненной моральной опоры и ценностной ориентации – в основах религии.

8 января 2013 г., после богослужения в Успенском соборе Кремля, Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл посетил детскую Рождественскую елку в Государственном Кремлевском дворце,

ежегодно устраиваемую Русской Православной Церковью совместно с Управлением делами Президента Российской Федерации, Правительством города Москвы и Московской федерацией профсоюзов.

Патриарх сказал: «Сегодня у нас особый повод молиться за то, чтобы крепкими были наши семьи, чтобы была любовь между родителями, между родителями и детьми, между старшими и последующими поколениями, потому что без семьи не может созидаться человеческое общество, в семье дети получают первую прививку духовной жизни, получают первые азы воспитания и образования. И как важно, чтобы семья стала местом теплым, мирным, радостным, заряжающим детей огромной энергией, которой бы хватило на всю жизнь, чтобы одно только воспоминание о детстве и семье давало радостное чувство и силу преодолевать трудные жизненные обстоятельства».

Огромные перемены во всех областях жизнедеятельности, произошедшие у нас за последние годы, привели к заметным изменениям в сознании масс. Резко возросла религиозность. Народы Татарстана исторически тесно связаны с конкретными религиями, сами эти религии,

обряды, праздники воспринимаются как национальное достояние, как неотъемлемая часть исконного духовного богатства. Символом толерантности народов Татарстана являются находящиеся на территории Казанского Кремля мечеть Кул-Шариф и Благовещенский собор. Посещая эти исторические святые места, известный политик Хилари Клинтон отметила, что у Татарстана надо учиться толерантности.

На вопрос «Какая религия может в наибольшей степени способствовать возрождению России?» респонденты Татарстана (53%) ответили, что этому процессу могут содействовать в равной степени все религии [6].

Вопросы межнациональных отношений, взаимовлияния культур, толерантности народов особенно актуальны. Сегодня они ярко начали проявляться в условиях экономического, демографического и духовного кризиса. Кризис, охвативший современное общество в целом, заставляет искать новые подходы к достижению взаимопонимания между различными народами, этническими группами, религиями. Уважение к этнодуховным ценностям других народов во многом достигается пониманием и знанием их культурных традиций, что наиболее проявляется в районах, где компактно проживают различные этносы.

Основы толерантности закладываются в семье, по этой причине исследование этнокультурных традиций, взаимодействие и взаимовлияние духовной культуры народов, проживающих в Республике Татарстан, и специфика их трансляции в современные семьи позволяет определить основные национальные приоритеты, выявить особенности менталитета.

«Человечество нуждается в религиозности, о необходимости существования религии в социальном и моральном отношении, но при этом оно старается примирить разум и веру путем обновления религии», — писали татарские просветители конца XIX — начала XX в. Риза Фахретдин и Габдулла Буби [7].

Ученые ГУ «НИЦ семьи и демографии» АН РТ в рамках проекта «Семья как ценность нации. Татарские просветители о нравственных ценностях семьи» изучают наследие известных педагогов просветителей в ракурсе религиозно-нравственных ценностей, необходимых для крепкой семьи [2] (осуществляется перевод с арабского, старотатарского на современный татарский язык).

Р. Фахретдин главную роль отводит семье, которая также должна основываться на религии. В его работе «Гаилә: Йорт вә әй эчендә гаилә вә җәмәгатьләр арасында ригая итәргә тиешле улан ислам әдәпләрен бәян иткән бер рисаләдер» [9] раскрываются основные религиозно-нравственные ценности, необходимые для крепкой семьи. Во введении отмечено, что в исламе достаточно много предписаний относительно женитьбы/замужества, т.к. мусульманский шариат почитает это одним из главных дел, сравнивая создание семьи со строительством государства. Р. Фахретдин, что именно законные семейные отношения являются гарантом чистоты самой религии. Семья представлена им как единство религии и светских законов, именно наличие этих двух факторов составляет счастье человека. По словам Р. Фахретдина, в религии семья находит утешение, опору, защиту, также она способствует развитию мышления, но религиозность в жизни — это не есть постоянное нахождение в мечети, это — образ жизни, согласно Корану и священным хадисам.

Религиозное воспитание детей должно стоять на первом месте, т.к. в дальнейшем именно оно является базой для дальнейшей деятельности. Человек, получивший религиозное воспитание, будет верить в истинность Аллаха, выполнять необходимые религиозные предписания, не сможет причинить вреда ни родителям, ни соседям, ни родственникам и даже себе, не будет отвечать злом на причиненный ему вред [8].

Известный татарский педагог-просветитель, богослов, публицист и обществен-



ный деятель Габдулла Буби (1871–1922) считал, что вера во Всевышнего едина в своей основе и для иудея, и для христианина, и для мусульманина. Религия, по его мнению, «естественное ощущение личности, признающей существование какой-то безграничной великой силы, создавшей Вселенную, упорядоченной ее мудростью и знанием, руководствующейся абсолютной властью в каждом деле; признающей наличие некоего духа, чувства, что для данной личности нет другого мира, другого состояния, кроме этого жизненного состояния» [5].

Раздумывая о судьбах своего народа, Г. Буби приводил читателя к выводу, что действенным средством для преодоления его отсталости может стать возврат к первоначальному исламу, очищение его от позднейших наслоений. Как и Ш. Марджани, он считал ислам идеологией, наиболее отвечающей принципам равенства и братства между людьми, отвергающей социальную несправедливость. Первоначальный, истинный, чистый ислам является, по его мнению, вечной и самой высшей религией, дающей возможности для развития всех естественных потребностей человека.

Вместе с тем уже на начальной стадии своей деятельности Г. Буби было присуще трезвое, критическое отношение к схоластическому богословию. В начале XX в. в очерках «Хакыйкат, яхуд тугрылык (Истина или верность)» он выступил с открытым призывом к реформе ислама и резкой критикой в адрес последователей таклида.

Ценность человека перед Аллахом, подчеркивал он, заключается в том, насколько он успешен в служении ему. При этом Г. Буби тут же отмечал, что служение Всевышнему не заключается лишь в неустанных молитвах и бесконечном повторении его имени. Прежде всего, это служение своему народу, отечеству, человечеству благами делами.

Для обоснования этого тезиса он обращался и к основам ислама, и к истории человечества, а также приводил много

примеров из реальной жизни. Необходимо особо отметить, что мысли просветителя о роли женщины в жизни и обществе в целом, и в исламском мире в частности, и сегодня, в эпоху, когда меняются идеологии, мировосприятие человека, остаются актуальными, интересными.

*Одним из важных компонентов культуры является религия*, которая прочно занимает свое место и в сознании, и в социальной практике человека. Практически в каждом обществе, у каждого народа есть представители, базирующие свои жизненные ценности и нормы на религиозных верованиях. Для значительной части человечества религия является высшей культурной ценностью. Соблюдение религиозных норм для истинно верующих является не трудностью, а, скорее, основанием для удовлетворенности своей жизнью. Если дать верованиям социокультурную оценку, то можно сказать, что в них заключена наиболее глубинная сущность общечеловеческих ценностей и норм жизни. Поэтому религия и верования играют одну из первостепенных ролей в сохранении мировой, в том числе, материальной культуры.

Как известно, религия является составной частью мировоззрения человеческого общества и оказывает большое влияние на развитие культуры народа. Конфессиональные ценности, нормы, установки, стереотипы, правила и образцы поведения формируются исторически на основе религиозного мировоззрения, особенностей вероучения, нравственных представлений, традиций и обычаев, характерных для того или иного этноса, социума. Первые представления о религиозных традициях и ценностях формируются в семье. Первый опыт знакомства с правилами и нормами поведения, обычаями народа, основанными на религиозных традициях и представлениях, происходит в семейном микросоциуме. Семья закладывает основу конфессиональной социализации личности.

Исследователь ГУ «НИЦ семьи и демографии» АН РТ Г.И. Галиева [3] изучая

татарскую семью в демографическом измерении отмечает, что «немаловажным элементом этнокультуры татар является религия – чем выше степень религиозности членов семьи, тем устойчивее ядро культуры, благодаря которому происходит сохранение и передача религиозных и этнических традиций».

Приобретенные в семье религиозный опыт, установки, поведенческие стереотипы позволяют личности в дальнейшем развиваться в гармонии с собой и окружающей средой. Весьма актуальным представляется в поликонфессиональной среде, каким является Республика Татарстан. Регулярные контакты ислама и православия на протяжении веков, уникальное переплетение ценностей этих религий в межэтнических семьях базируются на толерантности. Только знание специфики этнической религии позволяет оценить общие и особенные черты контактирующих религий, достичь межконфессиональной толерантности.

В современном обществе большое внимание уделяется *возрождению религиозных традиций*. Оно связано с образовавшейся пустотой в духовной культуре, утратой идеологической настройки сознания и поиском гуманистической традиции. Традиция опирается на историческую преемственность. Обращение к религиозным и другим истокам национального самосознания является безусловным актом исторической справедливости, событием большой культурной значимости. Надо объективно признать, что стремление к возрождению и поддержке религиозной традиции в качестве средств культурного развития способствует позитивному изменению нашего образа жизни.

Известный американский социолог, директор Института культуры, религии и мировых проблем Бостонского университета Бергер Питер Людвиг в работе «*Религиозный опыт и традиция*» отмечает, «*Когда внешний (т.е. социально признанный) авторитет традиции падает, индивиды вы-*

*нуждены больше размышлять и задавать себе вопрос, что же они действительно знают и что только казалось им известным в те времена, когда традиция была еще сильна. Подобная рефлексия почти неизбежно приводит к тому, что они обращаются к собственному опыту*».

И в результате исчезновения религиозного опыта современный человек стал более одинок в мире – пишет он далее, – «*Современные институты и общества также более «одинокими» – в том смысле, что лишены надежных легитимации, предлагаемых священными символами, которые имели своим истоком религиозный опыт*» [1].

П. Бергер отмечает, что религиозный опыт воплощается в традициях, которые выступают как посредники для тех, кто не имел его сам, и которые институционализируют его для них...

Ученые ГУ «НИЦ семьи и демографии» АН РТ провели исследования по сохранению и возрождению *этнокультурных традиций* как основы укрепления семьи.

Выбор Тетюшского района в качестве исследуемого объекта (выборка составила 898 человек) обусловлен тем, что здесь компактно проживают различные этносы, в частности, татары, русские, мордва, чуваш. Территория бывшего Тетюшского уезда считается исторической родиной татар, русских, чуваш и мордвы, тесные трудовые, бытовые, культурные и религиозные контакты которых оказали определенное влияние на формирование социально-бытовых и культурных особенностей.

Социологические исследования последних лет, проведенные в республике, стабильно фиксируют рост религиозности национального самосознания среди населения Республики Татарстан, в том числе и молодежи. По данным большинства современных исследований 90% молодых людей различных национальностей в республике считают, что религия способна поднять духовно-нравственный уровень человека. С религиозностью они связывают проявление

ние таких качеств личности как душевность (66%), жизнерадостность (82%), забота о людях (78%), терпимость (76%), уважение к людям (61%).

Результаты исследования также показывают, что и для *среднего*, и для *молодого поколения* религия играет значительную роль. В семье ребенок должен получить первые представления о своей этнической религии и в дальнейшем был приобщен к ней. 96,9% опрошенных родителей хотят, чтобы их дети были верующими, всего 3,1% опрошенных указали, что религия не имеет значения.

Религия для моноэтнических семей имеет большое значение. Для половины опрошенных (52,3%) из моноэтнических семей важно, чтобы их дети придерживались религии своей этнической общности, так же думают треть респондентов из межэтнических семей (31,3%). Особенно высока степень религиозности среди лиц, причисляющих себя к «своей национальной» конфессии: среди русских, мордвы и чуваш, относящих себя к православным, и татар, считающих себя мусульманами. Четверть опрошенных (25%) из межэтнических семей и 16,2% представителей из моноэтнических семей считают, что нет необходимости прививать своим детям основы религии.

При выборе партнера для своих детей большинство опрошенных предпочитают супруга/супругу той религии, к которой принадлежат сами опрошенные. Например, наши исследования свидетельствуют, что брак ближайших родственников с человеком другой национальности считают нежелательным 14,0% респондентов русской национальности, 55,8% татар, 16,8% чувашей и 13,3% мордовской национальности. Многие респонденты указывают, что брак желателен с человеком одной религии. В качестве иллюстрации приведем несколько отрывков из интервью с жителями среднего и старшего поколений Тетюшского муниципального района. *«Хочу, чтобы мои дети вышли замуж за мордвина или за русского,*

*даже за чуваша еще можно, но не татары, чтобы вера уж одна была»* (мордовка, 30 лет). *«Я всегда говорю своим детям – их у меня двое: сын и дочь – чтобы они выбрали себе пару татарской национальности. Мне хочется с детьми, с внуками общаться на своем языке»* (татарка, 43 года).

По мнению 22,3% русских, 11,6% татар, 16,8% чуваш и 16,7% мордвы национальность в браке не имеет значения, если она общается в семье на языке своего народа, относится с пониманием к его культурным традициям. Многие из респондентов русской, чувашской и мордовской национальности старшего поколения в процессе общения сообщили, что важную роль играют внутренние качества человека, а не национальность. *«Ну как, я никак не отношусь. Полюбят молодые друг друга, пусть живут. Я не против, лишь бы люди были. Лишь бы люди были»* (мордовка, 59 лет). *«Я сама татарка, муж – мордвин. Для меня не имеет значения, а вот муж мой – против»* (татарка, 48 лет). Предпочли бы человека своей национальности, но возражать не стали бы 24,9% русских, 20,4% татар, 25,4% чуваш и 23,3% мордовских родителей; для 34,7% русских, 8,1% татар, 36,8% чуваш и 36,7% мордвы национальность в браке не имеет значения; затруднились ответить на этот вопрос по 4,1% русских и татар, 4,2% чуваш и 10,0% респондентов мордовской национальности.

Материалы анкетирования и глубинных интервью подтверждают, что *общая религиозная вера является важным фактором при создании семьи*. Кроме этого, длительные культурно-языковые взаимодействия образовали на данной территории толерантные взаимоотношения совместно проживающих этносов, что отражается и в отношении выбора спутника жизни.

По ответам опрошенных можно предположить, что большинство родителей являются непрактикующими мусульманами и христианами. Они отмечают религиозные праздники, в эти дни могут посещать мечеть и церковь. На вопрос «В чем проявля-

ется Ваша принадлежность к определенной религии?» 20,6% респондентов указали, что ходят в церковь или мечеть; 6,5% соблюдают посты; соблюдают религиозные традиции, обряды, справляют праздники 31,7% опрошенных; 4,6% – читают короткие молитвы; стараются следовать религиозным заповедям в своей жизни 25,6% родителей; 10,9% затруднились ответить на этот вопрос.

Интересно, что среди представителей молодого поколения моноэтнических семей большинство (37,2%) планируют провести *никах*, треть респондентов (30,6%) планируют провести *венчание* по православному традициям, чуть меньше трети опрошенных (28,7%) не планируют проводить религиозные обряды. Выявлено, что половина опрошенных (51,7%) из моноэтнических семей являются приверженцами православной религии, чуть меньше половины (43%) – мусульманской конфессии. Среди представителей межэтнических семей большинство (78%) тяготеют к православию, лишь 15,3% – к исламу. Также значительная доля неверующих людей – это выходцы из межэтнических семей (6,8%), из моноэтнических чуть меньше (4,9%).

В моно- и межэтнических семьях степень соблюдения религиозных обрядов значительно отличается. Это особенно ярко выражено у мусульман. Так, среди мусульманских традиций в моноэтнических семьях наиболее часто соблюдаются *никах* (26,7%), *имянаречение* (25,9%), *же-наза уку* (погребальная молитва) (23,9%), *обрезание* (23,2%).

В настоящее время в России происходит возрождение народных, национальных и религиозных традиций. Заметно активизировалось религиозное сознание этнических татар, которые относятся к мусульманской конфессии. Процедура религиозного освящения брачного союза неодинакова и определяется местными обычаями. Мусульманский обряд бракосочетания – «*никах*» – в татарской семье всегда имел четкий, разработанный ритуал, который

обычно проводился дома, в ходе которого исполнялись обязательные действия, приглашенным муллой произносились обязательные речевые формулы, применялась обязательная атрибутика, нередко обусловленная этической традицией.

Реальными формами проявления толерантности в рассмотренных взаимоотношениях можно считать общие или совместно проводимые национальные праздники. *Сабантуй* является национальным татарским праздником, берущий свое начало древних времен и вобравший в себя лучшие компоненты татарского народного праздника – *джиена*. Происхождение у предков татар календарного праздника *Сабантуй* связано с обрядами общественных молений и жертвоприношений в честь бога неба и солнца *Тенгре* и духов предков. Так, например, *сабантуй* празднуют не только татары (64,3%), но и другие этнические группы, проживающие рядом с ними – русские (19,3%), чуваша (12,6%), мордва (3,8%).

Среди народов христианской веры, особенно среди русских, *масленица* была любимым праздником, который проводился шумно и весело в течение недели перед великим постом. Она знаменовала проводы зимы и встречу весны.

В настоящее время празднование *масленицы* представляет собой театрализованное зрелище, организованное в целях знакомства и популяризации народных праздников. Низкий процент отмечающих *масленицу* семей (12,4% русских, 1,2% татар, 14,6% чуваш) показывает, что она уходит в забвение, воспринимается как пережиток прошлого. Однако в селах еще сохранилась традиция празднования *масленицы*.

Общеизвестно, что *масленица* является исконно *православным* праздником, который отмечают в конце зимы, в народе ее называют «проводы зимы». В Тетюшском муниципальном образовании с семьей данный праздник отмечают 42,4% русских, 38,6% чувашей, 10,6% мордвы, 5,3% татар. В настоящее время многие из древних

обычаев потерялись, однако христиане выделяют *Пасху* и *Троицу* как наиболее отмечаемые религиозные праздники.

Результаты исследования показывают, что общая вера является важным фактором при создании межэтнических семей, кроме этого длительные культурно-языковые взаимовлияния образовали на данной территории толерантные взаимоотношения совместно проживающих этносов, что отражается и в отношении выбора спутника жизни.

*«Семья призвана воспринимать, поддерживать и передавать из поколения в поколение некую духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию. Из этой семейной традиции и благодаря ей возникла вся наша индоевропейская и христианская культура – культура священного очага семьи»*, – писал известный мыслитель русского зарубежья Иван Ильин [4].

Современная семья еще сохраняет устойчивые, стрессоустойчивые элементы своей уникальной и неповторимой культуры. Идет процесс возрождения религиозных ценностей. Религия сегодня рассматривается как нравственно-духовная ценность в укреплении семьи.

### Литература

1. Бергер, П. Религиозный опыт и традиция // Социс. – 2011. – № 1. – С. 123–133.
2. Бикбулатова, А.Р. Идеальные основания джадидизма / А.Р. Бикбулатова // Исламская цивилизация в Волго-Уральском регионе: сб. материалов IV Междунар. симпозиума, 21–22 октября 2010 г. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – С. 294.
3. Галиева, Г.И. Татарская семья в демографическом измерении (этнорегиональный аспект): монография / Г.И. Галиева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 154 с.
4. Ильин, И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин. – М.: ООО Изд-во «АСТ». 2003. – 365 с.
5. Махмутова, А.Х. Лишь тебе, народ, служенье! / А.Х. Махмутова. – Казань: Магариф, 2003. – С. 108.
6. Мchedлов, М.П. Религия в зеркале общественного мнения / М.П. Мchedлов, А.А. Нуррулаев, Э.Т. Филимонов и [др.] // СОЦИС. – 1994. – № 5. – С. 9–12.
7. Фәхретдин Р. Гаилә / Р. Фәхретдин. – Оренбург, 1902. – Б.2.
8. Фәхретдин Р. Гаилә / Р. Фәхретдин. – Оренбург, 1902. – Б.27.
9. Фәхретдин Р. Семья: трактат о нормах ислама, которые должны знать члены семьи / Р. Фәхретдин. – Оренбург, 1902. ■

УДК 159.922.8, 159.955.1

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**О.Г. Набиуллина, Б.С. Алишев**

### **Аннотация**

В статье рассматриваются результаты исследования, посвященного изучению представлений студентов о будущей профессионально-трудовой деятельности. Выявлено, что эти представления связаны с профилем обучения студентов и с их психологическими склонностями к разным типам профессий. Наличие склонностей к определенным типам профессий способствует принятию студентами профессиональной специфики и субкультуры вуза.

**Ключевые слова:** студенты, профессионально-трудовая деятельность, представления о профессионально-трудовой деятельности, профили обучения, типы профессий.

### **Abstract**

The article considers the outcomes of research in student expectations of their future professional work. The research has revealed that these expectations are linked to students' education profiles and their psychological propensity to various types of professions. The latter helps students adopt an occupational identity and feel part of the university subculture.

**Index terms:** students, professional activity, expectations of professional work, profile of education, types of professions.

**В** настоящее время выпускники профессиональных учебных заведений вынуждены сами заботиться о своем трудоустройстве, но нередко высшее образование получается молодыми людьми только ради того, чтобы стать обладателем диплома. В связи с этим возрастает важность изучения того, как и какой представляют нынешние студенты свою будущую профессионально-трудовую деятельность. На основе этих представлений у молодых людей формируются ожидания относительно их профессионально-трудового будущего. С нашей точки зрения, они обуславливают предпочтение молодым человеком тех или иных вариантов своего трудоустройства после окончания обучения, оказывают влияние на формирование у него удовлетворенности или неудовлетворенности на рабочем месте. В конечном итоге сформировавшиеся у молодого человека представления о профессионально-трудовой деятельности будут влиять на эффективность его реальной деятель-

ности и удовлетворенность жизнью в целом.

Очевидно, что на формирование такого рода представлений воздействуют многие факторы. Одним из них является, в частности, влияние учебно-профессиональной среды, включающее в себя влияние профессиональной специфики получаемой профессии и влияние сложившейся в конкретном вузе субкультуры. Е.А. Климов предположил, что имеют место и влияние профессии (в том числе приобретаемой) на образ мира человека и влияние изначального менталитета человека на предпочтение им определенной сферы деятельности [3]. То есть отдельные элементы представлений о профессиональном будущем могут быть связаны с имеющимися изначальными склонностями человека, имеющейся у него направленностью на определенную деятельность. Другие элементы этих представлений формируются уже в процессе приобретения профессии и дальнейшей профессионализации. Логично предпо-

ложить, что наложение друг на друга этих факторов создает наибольший эффект.

В данном исследовании мы поставили перед собой задачу изучить общую часть профессионально-трудовых представлений студентов, отражающих не столько специфику конкретной профессии, сколько социально значимой трудовой деятельности в целом, т.е. представления студентов о социальных функциях и индивидуальных целях (жизненных планах), которые они собираются реализовать в будущей профессиональной деятельности; их представления о содержании будущей работы, способствующей формированию и поддержанию удовлетворенности ею; представления о факторах, способствующих развитию личности профессионала; представления о личных качествах, необходимых для достижения успеха в профессионально-трудовой деятельности; представления об условиях, при которых придется работать, в том числе о возможных трудностях.

В исследовании приняло участие 548 студентов вузов г.Казани разного пола и этнической принадлежности, обучающихся по разным профессиональным профилям: военная группа (курсанты КВВКУ – 141 человек), медицинская группа (студенты КГМУ – 162 человека), технологическая группа (студенты КГТУ – 164 человека), педагогическая группа (студенты КФУ и КГУКИ – 81 человек). В исследовании использовался специально разработанный анкетный опросник и дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова.

Анализ результатов, полученных в разных профессиональных группах, показал, что представления испытуемых, относящихся к разным профессиональным профилям, отличаются элементами, связанными с влиянием профессионально-учебной среды. В частности, в военной группе особенностями представлений о профессионально-трудовой деятельности стали ориентация на карьеру, на управление людьми, представление себя работающим

в экстремальных условиях, часто ездящим в командировки, редкое представление работы при нормированном рабочем дне. Перечисленные особенности можно объяснить влиянием получаемой профессии. Важно отметить также, что представления о профессионально-трудовой деятельности этой части испытуемых тесно увязываются с их представлениями о будущей семейной жизни, что подтверждают данные Е.Г. Вапилина и О.Д. Мулявы [1] о значимости создания собственной семьи для курсантов военных училищ. Ориентация на создание собственной семьи может являться итогом осознания и принятия курсантами ситуации, сопровождающей их будущую службу (отъезд далеко от родного дома, отрыв от родительской семьи). Кроме того, для курсантов характерна ориентация на независимость от чьей-либо поддержки в процессе профессионального становления. Еще одной особенностью представителей военной группы состоит в том, что в отличие от других испытуемых они знают, что им будет обеспечено место работы. Как следствие, они редко полагают, что возможной трудностью для них может стать трудоустройство.

В представлениях будущих медиков о профессионально-трудовой деятельности проявляется значимость аспекта, связанного с принесением пользы людям. Эту особенность можно считать имплицитным элементом, определяющим специфику работы медика (достаточно вспомнить, что именно на нее ориентирует молодых врачей клятва Гиппократ). В этой группе нами была обнаружена положительная корреляционная связь цели «принесение пользы людям» с целью «профессионализм». В то же время будущие медики, реже представителей из других групп, полагают, что успех в профессионально-трудовой деятельности зависит от их собственной активности и самостоятельности. С точки зрения акмеологии эти качества являются важными элементами профессионального становления и развития личности [2], но,

как известно, именно в области медицины проходит больше времени, прежде чем люди допускаются до самостоятельной профессиональной деятельности.

В представлениях будущих технологов о профессионально-трудовой деятельности по сравнению с представлениями других испытуемых в большей степени обнаруживается значимость заработка. Студенты-технологи часто представляют, что будут работать в производственных условиях и с техникой, что, конечно, связано со спецификой самой профессии. Напротив, на общение с людьми и принесение пользы людям представители этой группы ориентированы в меньшей степени, чем остальные испытуемые. Реже, чем в других группах студентов, они представляют, что их работа будет связана с эмоциональными нагрузками. Надо отметить, что ни один из типов профессий, выделенных Е.А. Климовым [3], не предполагает большей или меньшей выраженности эмоциональных нагрузок. Для разных типов профессий им описаны возможные ситуации, где требуется эмоциональная устойчивость, и описаны личные качества, необходимые для преодоления этих ситуаций [3]. Следовательно, в данном случае речь идет не о том, что профессия технолога не предполагает эмоциональных нагрузок и переживаний, а, скорее, о том, что существует некоторая среда, не способствующая тому, чтобы испытуемые технологической группы задумывались о предстоящих эмоциональных нагрузках.

В группе будущих педагогов, по сравнению с другими группами студентов, существенно более значимыми становятся цели «широкий круг общения» и «активная деятельность жизнь». Это хорошо согласуется с распространенным в общественном сознании стереотипом восприятия педагога. Сравнительно большая ориентированность студентов педагогического профиля на активную деятельность жизнь и на общение тесно связана и с ярко выраженным социальным характером самой профессии

педагога, с особенностями организации учебного процесса в педагогических учебных заведениях. Особенностью будущих педагогов является также конфликтное отношение к заработку. С одной стороны, большинство испытуемых еще при поступлении в вуз хорошо понимали, что профессия педагога большого дохода не обещает. С другой стороны, именно этими испытуемыми наиболее часто в качестве цели профессионально-трудовой деятельности назывался высокий доход.

На следующем этапе исследования нами рассматривались особенности представлений испытуемых о профессионально-трудовой деятельности, в зависимости от их склонностей к различным типам профессий: человек – техника, человек – человек, человек – природа, человек – художественный образ и человек – знаковая система (по Е.А. Климову). Методика «Дифференциально-диагностический опросник» предполагает, что наибольшая предрасположенность у испытуемого имеется к тому типу профессий (или типам), по которому он набирает наибольшее количество итоговых баллов. Исходя из этого, испытуемые, набравшие по одному или нескольким типам профессий от 6 до 8 баллов, выделялись нами в соответствующие группы для дальнейшего анализа.

В результате статистической обработки полученных тестовых данных, были выделены 9 групп испытуемых: пять групп испытуемых, имеющих выраженные склонности (6–8 баллов) к одному типу профессий, и четыре группы испытуемых, имеющих выраженные склонности одновременно к двум типам профессий: «человек – техника» и «человек – человек», «человек – природа» и «человек – человек», «человек – художественный образ» и «человек – человек», «человек – техника» и «человек – знак». Другие сочетания встречались редко и материалы по ним не могут быть использованы для статистического анализа.

Анализ полученных результатов показал, что наиболее специфичными пред-



ставления о профессионально-трудовой деятельности являются не у студентов с ориентацией на единственный тип профессии, а у тех, кто одновременно проявляет склонность к двум разным их типам. Здесь, скорее всего, проявляет себя то обстоятельство, что большинство реально существующих профессий также предполагает (в идеале) сочетание таких склонностей у исполнителей, а профессий, которые могут быть полностью отнесены лишь к одному типу, немного.

Из всех профессий, представители которых изучались в исследовании, присутствие у человека одновременного сочетания склонностей к профессиональным типам «человек – техника» и «человек – человек» наиболее значимо для профессии военного (если рассматривать военного как человека, одновременно работающего и с техникой, и с людьми, т.е. управляющего подчиненными и в то же время находящегося в подчинении). Сочетание ориентаций на профессиональные типы «человек – природа» и «человек – человек» в большей степени существенно для медицинской профессии. Сочетание склонностей «человек – техника» и «человек – знак» наиболее значимо для технологического направления (работа с техникой и схемами, формулами и т.д.).

Изучение состава групп испытуемых, имеющих такого типа склонности, показало, что наибольшую долю в них представляют именно студенты соответствующих профессиональных профилей. Можно допустить, что соответствующая учебно-профессиональная среда наиболее согласуется с их индивидуальными склонностями, а в их представлениях максимально выявляются особенности, присущие для представителей их профессионального направления.

Анализ результатов, полученных в группах испытуемых, имеющих склонности к разным типам профессий, показал следующее. Представления испытуемых, одновременно склонных к типам профессий «человек – техника» и «человек – чело-

век», действительно содержат особенности представлений, наблюдаемых в военной группе. В частности, эти испытуемые более часто, по сравнению с испытуемыми из других групп, готовы к тому, чтобы работать в экстремальных условиях; они более часто выбирают цель «стать примером для своих детей»; указывают на «трудоемкость» своей будущей профессиональной деятельности; больше ориентированы на самостоятельное формирование своей карьеры. Они также не придают значения нормированному рабочему дню и редко полагают, что возможной трудностью станет трудоустройство.

Представления испытуемых, одновременно склонных к типам профессий «человек – природа» и «человек – человек», содержат особенности представлений, хорошо наблюдаемых в группе студентов медицинского профиля. Например, эти испытуемые более сильно ориентированы на принесение пользы людям. Они более редко, по сравнению с другими группами, полагают, что успех в профессионально-трудовой деятельности зависит от собственной активности, сравнительно редко указывают на то, что будут работать с техникой.

Представления испытуемых, одновременно склонных к типам профессий «человек – техника» и «человек – знак», содержат особенности представлений, наблюдаемых в технологической группе. Здесь наблюдается более сильная ориентация на высокий доход; представление себя, работающим в производственных условиях и с техникой. Как и для представителей технологической группы, для этих испытуемых характерны: более редкая ассоциация труда с ответственностью (долгом); более редкое представление о том, что работа будет связана с эмоциональными нагрузками; более редкий выбор такой цели профессионально-трудовой деятельности, как «приносить пользу людям». Надо отметить, что редкий выбор цели «приносить пользу людям» нельзя объяснить только особенностями склонностей испытуемых. Потребителем

результатов труда в профессиях любого типа являются люди, и можно сделать предположение, что вместе с осмыслением этого к человеку приходит и осознание социальной значимости своего труда. Например, в результате анализа профессиональных идентичных профессионалов типа «человек – техника» Е.А. Климовым был сделан вывод о том, что они любят технику, в том числе и за то, что она приносит людям добро [3, с.175]. Однако для такого осознания, по всей видимости, требуется время, и появляется оно у человека уже в более зрелом возрасте.

Представления испытуемых, имеющих сочетание склонностей к типам профессий «человек–художественный образ» и «человек – человек», имеют свои особенности, но они объясняются скорее влиянием склонностей, чем влиянием профессиональной среды или субкультуры одной из изучаемых профессиональных групп. Таким образом, наличие у испытуемых сочетания выраженных склонностей, мало значимых для конкретной профессии, формированию представлений, соответствующих профессиональной специфике или субкультуре учебно-профессиональной среды, не способствует. Однако сами склонности могут оказать влияние на представления испытуемых о будущей профессионально-трудовой деятельности, независимо от их профессионального профиля.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Представления студентов о будущей профессионально-трудовой деятельности тесно связаны как со специ-

фикой получаемой ими профессии в вузе, так и с их индивидуальными склонностями к тем или иным типам профессий. Наличие у испытуемых сочетания склонностей к профессиональным типам, отражающим с разных сторон особенности получаемой в вузе профессии, способствует принятию влияния профессиональной специфики и субкультуры вуза. Здесь, скорее всего, проявляется то обстоятельство, что большинство реально существующих профессий также предполагает (в идеале) сочетание таких склонностей у исполнителей. Однако специфическая субкультура учебно-профессиональной среды может как способствовать профессиональному развитию студента, так и не способствовать, если его индивидуальные склонности к тому или иному типу профессий не соответствуют профилю обучения. Отсюда вытекает чрезвычайная важная для самой личности молодого человека ситуация профессионального выбора. Важно, чтобы этот выбор, а также выбор конкретного места получения профессии осуществлялся не просто из соображений.

#### Литература

1. Вапилин, Е.Г. Социальные проблемы военного образования / Е.Г. Вапилин, О.Д. Мулява // Военная мысль. – 2001. – № 1. – С. 48–51.
2. Деркач, А.А. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Изд.-во МГУ, 1995. – 224 с.

УДК 371.485

## РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ НОКСОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ НА ДОРОГЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА

Л.А. Пожарская

### Аннотация

В статье рассматривается проблема безопасности детей на дорогах, формирование ноксологической культуры школьников на дороге. Раскрывается роль деятельностного подхода в формировании культуры безопасности на дороге. Представлена модель формирования ноксологической культуры школьников на дороге в образовательном пространстве города.

**Ключевые слова:** проблема безопасности школьников на дороге, ноксологическая культура школьников на дороге, образовательное пространство города, модель формирования ноксологической культуры школьников на дороге в образовательном пространстве города.

### Abstract

The article is devoted to the issue of child safety on roads and to developing a safety culture for schoolchildren. We take a closer look at the activity-based approach to road safety culture, suggesting a model of road safety culture for school students within a city's educational space.

**Index terms:** road safety for schoolchildren, educational space of a city, model of road safety culture for school students in the educational space of a city.

Одной из наиболее острых проблем не только для России, но и во всем мировом пространстве, сегодня является безопасность дорожного движения детей и подростков. Рост числа автомобилей на дорогах мира привел к тому, что и Россия вступила в период масштабной автомобилизации. Меняются привычные понятия мобильности населения, постоянно растет интенсивность транспортных потоков, осваиваются новые территории, на дороги выходят более скоростные, более мощные машины.

На этом фоне все острее становятся и проблемы, связанные с транспортом. Со все возрастающей тревогой человечество говорит о невосполнимых потерях, которые оно несет в результате дорожно-транспортных происшествий. Гибель на дорогах становится поистине национальным бедствием. Необходимость формирования культуры безопасности (ноксологической культуры) на дороге школьников определяется тем, что если сейчас не будут приняты необходимые меры, то уже к

2030 г. число погибших может достигнуть 2,4 млн человек [1].

Дети и подростки – наиболее уязвимое звено в дорожной безопасности. Отсутствие и недостаток систематически организованной профилактики в учебно-воспитательном процессе приводит к безвременным потерям. А ведь именно школа и дошкольные учреждения обладают огромным организационным ресурсом: ни одно подрастающее поколение не проходит мимо системы общего образования, через их стены проходят практически все люди.

Постоянно сталкиваясь, и не только при регистрации дорожно-транспортных происшествий, с большим количеством пострадавших на дорогах, сотрудники государственной инспекции безопасности дорожного движения (ГИБДД) много лет пытаются поднять эту проблему перед обществом. Эффективность решения проблемы связано, в первую очередь, с тем, что педагогическое сообщество не является активным проводником идей безопасности дорожного движения детей и

подростков и всегда считало это задачей сотрудников ГИБДД. Кроме того, существовавшая политика замалчивания информации в нашей стране способствовала тому, что негативное состояние безопасности дорожного движения стало одним из острых социально-экономических и демографических проблем, представляющих угрозу национальной безопасности [1].

Культуру безопасности В.Н. Мошкин рассматривает как универсальный компонент общечеловеческой культуры и отмечает, что в той иной степени ее усваивают все члены общества. Каждый человек так или иначе влияет на уровень безопасности окружающих людей, общества в целом. Характер этого влияния зависит от уровня сформированности культуры безопасности конкретного человека [4].

Проблема ноксологической культуры школьников на дороге связана еще и с тем, что эта проблема решается каждым ведомством самостоятельно: между системой образования и ГИБДД многие годы существует отчуждение [3].

Совместное решение проблемы, интеграция усилий педагогической общественности и сотрудников ГИБДД в условиях образовательного пространства должно стать гарантом снижения уровня травматизма и смертности среди школьников.

Ноксологическую культуру В.А. Девисилов рассматривает как фактор устойчивого развития в обществе риска [2]. Наука и техника достигли такого уровня, при котором появилась возможность создания процессов и веществ, не имеющих места в биосфере. Но прогностическая работа, связанная с обеспечением безопасности нововведений, практически не ведется. В большинстве случаев, как и раньше, масштабно внедряются новые технологии, вводятся новые вещества, а уже затем анализируются возможные последствия их применения для человека и природы, разрабатываются методы и средства защиты. Современные источники техногенных опасностей очень сложны, свойства и характе-

ристики опасностей многоплановы, а их идентификация требует глубоких знаний. Можно утверждать, что в XXI в. на смену постиндустриальному обществу приходит общество риска [2].

О необходимости формирования личной безопасности на основе компетентного подхода, в частности у студентов, отмечает и О.В. Писарь [5]. Он отмечает, что создание целостной концепции формирования личной безопасности связано с личностной компетенцией человека, включающей теоретические знания о факторах, сущности и структуре безопасности жизнедеятельности и их интериоризацию; мировоззренческие основы о современных проблемах жизнедеятельности; умения и навыки выявления и предотвращения опасности в целях обеспечения личной и общественной безопасности; готовность к безопасному поведению.

Понятие «ноксологическая компетентность» Е.Н. Симакова рассматривает как интегральную характеристику личности специалистов в области обеспечения безопасности жизнедеятельности человека, выраженной в знании теоретических основ мира опасностей и принципов обеспечения безопасности, в готовности реализации этих знаний в процессе жизнедеятельности, осознании приоритетов задач по сохранению жизни и здоровья человека, значимости дальнейшей профессиональной деятельности [6].

Решение задачи формирования ноксологической культуры школьников, направленной на культуру безопасности жизнедеятельности в условиях дорожного движения, можно представить в виде двух составляющих: построение в образовательном пространстве города системы, направленной на формирование безопасного поведения, функционирующей в комплексе педагогических условий, и разработка критериев сформированности ноксологической культуры у школьников.

Проведенный анализ исследований позволяет сделать вывод, что существующая система формирования культуры

безопасности на дорогах в традиционных воспитательных системах (учреждения дополнительного образования, общеобразовательные школы, учреждения начального профессионального образования и др.) обладает целым рядом недостатков:

1. По своим целевым назначениям она не предполагает субъективное восприятие информации школьниками. В основном программы обучения детей и подростков предполагают ретрансляцию ими знаний в области безопасности дорожного движения (субъект-объектное взаимодействие). В такой парадигме взаимодействие построено на принципе активного (чаще всего командного) и одностороннего педагогического воздействия.

2. Система формирования культуры безопасности на дорогах воспринимается субъектами воспитательного процесса (педагогами, родителями, инспекторами ГИБДД, да и самими школьниками) как относительно замкнутая и не обеспечивает потребность школьников в личной безопасности. Вместе с тем это открытая система, имеющая многообразные связи и отношения с разными общественными структурами, не изолированная от эмоционального и информационного пространства.

3. Задача формирования культуры безопасности школьников на дорогах чаще всего рассматривается как узковедомственная задача, которую должны решать сотрудники ГИБДД, или в лучшем случае семья. Для педагогического сообщества и общественных институтов данная задача не стала приоритетной.

4. Содержание работы образовательных учреждений в плане профилактики детского дорожно-транспортного травматизма в основном касается общего ознакомления учащихся с правилами и знаками дорожного движения, дорожной разметкой, правилами поведения пешеходов и пассажиров в условиях дорожного движения, но это не является для детей и подростков актуальным, поскольку они сво-

бодно перемещаются по улицам и дорогам. Поэтому профилактика дорожно-транспортного травматизма входит в необходимую и значимую зону их интересов, потребностей и поведения. Усвоение знаний идет формально-логически и практически не влияет на формирование стереотипов безопасного поведения на дорогах в будущем.

Работая над построением системы формирования ноксологической культуры школьников в образовательном пространстве города, требовалось учитывать условия пребывания детей в нем. Каждый школьник находится не только в рамках конкретного образовательного учреждения, он, прежде всего, взаимодействует с окружающими в рамках первичного коллектива: группы, объединения по интересам, класса. Поэтому наше внимание было направлено на развитие и этих коллективов, и школьников в них.

В процессе работы была выстроена система формирования ноксологической культуры школьников в образовательном пространстве города, которая представляет собой совокупность взаимодействия нескольких модулей и названная «Зебра».

Система формирования ноксологической культуры школьников в образовательном пространстве города охватывает индивидуальную траекторию развития школьника, его жизнедеятельность в рамках первичного детского коллектива (класса, детского творческого объединения и т.п.), деятельность образовательного учреждения (как сотрудничество и сотворчество взрослых и школьников), взаимодействие с социумом.

На основе этой модели в октябре 2002 г. отделением пропаганды ГИБДД УВД г. Набережные Челны под руководством диссертанта совместно с Фондом БДД ГИБДД УВД и городским Управлением образования разработана и реализована система формирования ноксологической культуры школьников в образовательном пространстве города, нашедшее воплощение в проекте «Зебра».

Структурно система представлена компонентами (цель, задачи, субъекты, содержание, условия, критерии, уровни) и включает в себя:

- диагностируемую цель;
- задачи: развитие инициативы и интереса, мотивы самосохранения и безопасности, развитие творческих способностей и креативности;

- субъекты: ГИБДД, образовательные учреждения (администрация, педагоги, школьники); семья, средства массовой информации, общественные организации, учреждения культуры;

- содержание: деятельность по формированию ноксологической культуры школьников с помощью различных конкурсов (конкурс видеосюжетов «Место действия – дорога города», конкурс сочинения сказок, конкурс кулинарного мастерства «ПДД – это вкусно», конкурс компьютерных программ по ПДД, конкурс выставочных работ из вторичного сырья по правилам дорожного движения, конкурс «Модельное агентство «Зебра», конкурс макета листовок для водителей и пешеходов, фотоконкурс «Дорога в фокусе событий», конкурс компьютерных проектов и презентаций «Если бы Гарри Потером был я», конкурс семейных команд «Учимся вместе», конкурс профессионального мастерства среди педагогов «Школа дорожных наук», конкурс профессионального мастерства среди педагогов «Изучение основ безопасного поведения на дорогах», конкурс социальной видеорекламы по БДД «Делай как мы!», конкурс «Мисс и мистер ПДД», конкурс «Песня по ПДД»);

- условия: учебно-методическая база (специальные программы, литература, учебники, учебные пособия, иллюстративные материалы и др.), компетентностная база (компетенции в области решения задач опасных ситуаций на дорогах, компетенции в решении задач безопасного поведения на дорогах, компетенции в прогнозировании

факторов риска на дорогах), учебно-техническая база (видеотехника, компьютеры, макеты, модели, проекционная аппаратура, специально оборудованные классы, тренировочные площадки и др.);

- критерии: мотивационные (сформированность мотива к безопасному поведению на дороге, понимание необходимости обеспечения безопасности, превентивности вопросов безопасности, сформированность учебного мотива к формированию ноксологической культуры), компетентностные (компетенции в решении задач обеспечения безопасного поведения на дорогах, в прогнозировании факторов риска на дороге, в решении задач опасных ситуаций на дороге), деятельностные (выраженная потребность и умение действовать при опасных ситуациях на дороге, способность к самостоятельному решению проблемы на дороге, проявление креативности и творчества при решении задач);

- уровни (репродуктивный, продуктивный и креативный).

Экспериментальная работа формирования ноксологической культуры школьников в образовательном пространстве города в проекте «Зебра» реализовалась в период с 2002 по 2012 г. В общей сложности ежегодно экспериментом было охвачено в мероприятиях проекта «Зебра» около 8 тыс. человек из 67 образовательных учреждений города и 6 учреждений дополнительного образования г. Набережные Челны РТ. Проходили около 11 городских конкурсов различной направленности для детей разного интеллектуального и возрастного уровня.

Особенностью реализации системы формирования ноксологической культуры школьников в образовательном пространстве города было то, что:

- участниками проводимых в рамках проекта «Зебра» конкурсов были не только школьники из образовательных учреждений, но и дети с ограниченными возможностями здоровья;

– конкурсы проводились на площадках средних и высших образовательных учреждений с учетом специфики их профессиональной направленности; победители конкурсов получали сертификаты на льготное поступление и обучение, что, безусловно, влияет на профессиональное самоопределение школьников;

– спонсорами конкурсов выступили крупнейшие предприятия города также по направленности конкурса:

а) конкурс кулинарного мастерства «ПДД – это вкусно» среди учащихся 5–11-х классов проводился на базе Набережночелнинского государственного торгово-технологического института, а спонсировал конкурс ЗАО «Челны-хлеб»;

б) фотоконкурс «Дорога в фокусе событий» среди учащихся 4–9-х классов спонсировал холдинг СТВ-Медиа, включающий телевидение, радио и 2 газеты;

в) конкурс выставочных работ из вторичного сырья по правилам дорожного движения учащихся 8–11-х классов проводился на базе эколого-биологического центра, спонсором этого конкурса выступило Управление Министерства экологии природных ресурсов РТ в городе;

г) конкурс видеосюжетов «Место действия – дороги города» по проблемам безопасного поведения на дорогах среди учащихся 6–9-х классов, спонсором этого конкурса выступила телекомпания «Эфир»;

д) конкурс компьютерных программ по ПДД среди учащихся 5–11-х классов проводился на базе математической школы, спонсором выступила фирма «Кватор», занимающаяся модернизацией компьютеров и компьютерными программами;

е) конкурс макета листовок для водителей и пешеходов среди учащихся 1-й категории (1–5-е классы) и 2-й категории (5–9-е классы) проходил на базе художественной школы, спонсором выступила директор рекламной компании Л.В. Быкова;

ж) конкурс «Модельное агентство «Зебра» среди учащихся 7–11-х классов проходил на базе профессионального училища № 47, спонсором этого конкурса выступило городское Управление образования;

з) конкурс компьютерных проектов и презентаций «Если бы Гарри Потером был я» среди учащихся 5–11-х классов, спонсором выступил Фонд безопасности дорожного движения ОГИБДД УВД г. Набережные Челны;

и) конкурс семейных команд «Учимся вместе» спонсировала радиоккомпания «Европа +»;

к) конкурс профессионального мастерства среди педагогов «Школа дорожных наук» спонсировал Набережночелнинский филиал страховой компании «Наста»;

л) конкурс социальной рекламы по проблемам безопасного поведения на дорогах среди учащихся 8–11-х классов спонсировал Фонд безопасности дорожного движения ОГИБДД УВД г. Набережные Челны.

В процессе реализации проекта «Зебра» при работе с педагогами по БДД была поставлена задача: научить их формировать рефлексивную позицию школьников с помощью трех базовых технологий:

1) «технология задачного подхода» связана с представлением элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно ориентированных задач;

2) «технология учебного диалога» связана с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию, самореализацию личности;

3) «технология игрового подхода», обеспечивающая имитацию условий состязания, конфликтности.

Созданные условия развития рефлексивно-исследовательской позиции школьника формируют у них ноксологическую культуру на дороге. Как показало лонгитюдное исследование, формирование ноксологической культуры у школьников на дороге наиболее успешно происходит в ус-

ловиях социального взаимодействия, межличностной коммуникации, реализуемой в форме внутреннего и внешнего диалога в ходе решения специальных задач рефлексивного характера, целенаправленного создания ситуаций, требующих анализа и оценки, доказательности, обоснованности своей позиции, требующих постоянного выбора.

Таким образом, участие в конкурсах проекта «Зебра» создает в образовательном пространстве города возможность целостного включения педагога и школьника в деятельность по изучению и творческому использованию инноваций, предоставляет свободу выбора в определении идей преобразования собственной деятельности и способов их реализации; развивает рефлексивно-исследовательские позиции по отношению к опасным ситуациям на дороге, своему поведению и к себе как ее субъекту.

#### Литература

1. Всемирный доклад о предупреждении дорожно-транспортного травматизма. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2004. – 280 с.
2. Девисилов, В.А. Теоретические основы ноксологического образования / В.А. Девисилов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № 3. – С. 16–21.
3. Криминология: учебник / под ред. акад. В.Н. Кудрявцева, проф. В.Е. Эминова. – М.: Юрист, 1995. – 698 с.
4. Мошкин, В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: монография / В.Н. Мошкин. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 318 с.
5. Писарь, О.В. О безопасности личности как проблеме психолого-педагогических исследований / О.В. Писарь // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 3. – С. 59–65.
6. Симакова, Е.Н. Ноксологическая компетентность студентов технического вуза – будущих специалистов в области безопасности жизнедеятельности / Е.Н. Симакова // Преподаватель XXI века. – 2010. – № 3. – С. 47–49. ■



УДК 378

## О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «НРАВСТВЕННЫЙ» И «МОРАЛЬНЫЙ» В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНЖЕНЕРА

**Е.В. Шипанова****Аннотация**

В данной статье в контексте научных представлений о различиях между моралью и нравственностью, о содержании уровней морально-этической рефлексии представлены различия между понятиями «инженер нравственный» и «инженер моральный».

**Ключевые слова:** инженер, мораль, нравственность, морально-этическая рефлексия, ответственность.

**Abstract**

The article considers the correlation and difference between the concepts of «moral» and «ethical» engineer in the light of scientific views on morality and ethics, as well as the content of moral and ethical reflection.

**Index terms:** engineer, morals, ethics, moral and ethical reflection, responsibility.

**Б**удущее начинается сегодня, и поэтому необходимо активно действовать, чтобы оно осуществилось наилучшим образом. Именно сейчас, когда человеческая цивилизация претерпевает критический период своего развития, наступает время человеческой активности и ответственности. Лишь только усилия всех и каждого могут направить дальнейшее развитие цивилизации по новой траектории.

Инженер как человек заключает в себе возможность решать многообразные глобальные проблемы современности, одной из которых является «сохранение человека как биосоциальной структуры» [12, с.35].

Современный инженер — это научно подготовленный творец техносферы. Однако он действует не только среди технических устройств, но и среди людей, находящихся в различных отношениях с техникой и технологиями, создаваемыми также людьми. Отношения же между людьми есть пространство морали, в которой и заключены моральные ориентиры деятельности инженера, выбор которых осуществляется при участии нравственного сознания инженера.

На современном этапе развития общества возникла потребность обращения к поиску резервов в подготовке будущего ин-

женера. В качестве поля такого поиска мы выбираем нравственные ее аспекты, одним из которых является формирование нравственного сознания будущего инженера.

Необходимость поиска нравственных резервов подготовки студента — будущего инженера обусловлена тем, что инженер, с одной стороны, создавая технику, инженерные сооружения, обеспечивает жизнедеятельность людей при решении ими многообразных проблем: «Развитие техники и распространяющееся использование технологий для обеспечения человеческой жизнедеятельности закономерно вели к формированию технических комплексов, образуемых сосредоточенными производственными системами; рост этих комплексов и создание технологических связей между удаленными регионами вызывают взаимозависимость этих комплексов, иногда заставляющую говорить об особой — техногенной — оболочке планеты» [9, с.7].

С другой стороны, через создаваемую технику, инженерные сооружения инженер по определению вмешивается в природу. Эффект такого вмешательства в дела природы есть не что иное, как возмущение природы. В этой связи важно быть способным компенсировать возмущающие

результаты деятельности. Компенсировать возмущающие результаты своей деятельности способен только такой инженер, в сознании которого научная рациональность сочетается с «ценностно-целевыми структурами деятельности» [11, с.166], благодаря которым становится возможным как предвидеть результаты деятельности инженера, так и прогнозировать возможные ее последствия по моральным критериям. Ценностно-целевые структуры его деятельности выступают перед инженером как благо, поскольку цель «есть то, в чем он (инженер. – *Е.Ш.*) испытывает недостаток и к чему стремится» [4, с.15]. Благо как личностная форма нравственного сознания инженера, как моральный критерий является таким должным, которое с необходимостью ждет своего осуществления. Нести благо природе, а следовательно, и человеку способен инженер, нравственное сознание которого ориентирует его на решение глобальных проблем современности. Участвуя в создании программ и проектов деятельности, «видя» благо, нравственное сознание инженера ориентирует его на решение старой и одновременно новой задачи: жить в согласии с природой, не вредить природе.

Глобальное развитие техносферы планеты на современном этапе развития науки и техники выступает как необходимое условие выживания человечества. Экологическая обстановка в мире свидетельствует о прогрессирующем развитии деградиционных антропогенных процессов, охвативших сегодня практически всю территорию планеты. В этой ситуации перед человечеством неизбежно встает вопрос о разумном управлении глобальным техногенезом в экологически регламентированных допустимых границах. Именно в этом ключе определяется главное направление деятельности инженера – изыскание и реализация надежных способов и средств управления техносферой планеты в аспекте экологической безопасности, субъектом которой является инженер моральный.

Заявив о том, что субъектом экологической безопасности является инженер моральный, инженер нравственный, мы тем самым вошли в область этической науки, в рамках которой становится возможным выявление различий между понятиями «инженер моральный» и «инженер нравственный».

Выявление различий между данными понятиями удовлетворяет не только теоретический интерес педагогической науки, но и запросы общества именно на инженера морального.

При выявлении различий между понятиями «инженер моральный» и «инженер нравственный» мы опираемся на результаты исследования С.В. Пупкова, обосновавшего различия между понятиями «социолог нравственный» и «социолог моральный» в контексте научных представлений о различиях между моралью и нравственностью [10, с.20–27].

Экстраполируя идеи С.В. Пупкова о различиях между понятиями «социолог нравственный» и «социолог моральный», мы, конкретизируя, дополняя идеи ученого, выявляем различия между понятиями «инженер моральный» и «инженер нравственный».

С.В. Пупков выявил различия между понятиями «социолог нравственный» и «социолог моральный», опираясь на научные представления о различиях между моралью и нравственностью. Аналогичным образом поступаем и мы, выявляя различия между понятиями «инженер моральный» и «инженер нравственный». Заметим, что мы придерживаемся точки зрения ученых, согласно которой мораль и нравственность являются различными понятиями (А.С.Арсеньев, В.Г.Иванов, Н.В.Рыбакова, В.П.Бездухов, Л.В.Вершинина, Н.Н.Лебедева, О.К.Позднякова, С.В.Пупков и др.).

Так, А.С.Арсеньев пишет, что «реальное этическое сознание индивида всегда содержит в себе оба полюса – и полюс нравственности, и полюс морали, при этом мораль, выражаемая в конечно определенных

нормах и правилах, всегда связана с «внешним» общением индивида <...>. Мораль всегда задается индивиду извне, от имени социальных образований, к которым он принадлежит. Нравственность связана с областью личностного «Я» ...» [1, с.253–254].

Мы не раскрываем различия между моралью и нравственностью, поскольку они были достаточно полно выявлены В.П.Бездуховым [3], А.В.Бездуховым [2], Н.Н.Лебедевой [5], С.В.Пупковым [10], О.К.Поздняковой [8].

Осмысление идей данных ученых о различиях между моралью и нравственностью, их (идей) обобщение показывает, что мораль, имея предписательный, рекомендательный характер, есть совокупность норм, принципов, требований, предъявляемых к человеку извне – обществом, коллективом, группой. Нравственность – это субъективная ценностная система человека, характеристика его личностного «Я». Нравственность человека есть укорененность в его сознании требований, норм, предписаний морали, адекватно которым он совершает поступки.

Важно при этом отметить, что моральные предписания, как подчеркивает А.И. Титаренко, не могут подменить научное знание. Такие предписания являлись только «симптомом» тех или иных общественных изменений, в них зафиксирован особый прием ориентации человека в социальной среде [13, с.13] и, добавим, инженера в природе.

Если исходить из различий между моралью и нравственностью, то мораль задает инженеру требования, нормы, предписания, где последние, являясь особым способом его ориентации в технической реальности, предстают как «симптом» изменений во взаимоотношениях между инженером и природой. Мораль, точнее экологическая мораль, предписывает императив диалога с природой, почтительно-го отношения к ней.

Естественно, и инженер моральный, и инженер нравственный стремятся соблю-

дать экологические запреты, основанные «на законах науки и обращенных к Человеку, и к Иному. < > Это могут быть правила, опирающиеся на такие положения, как невозможность создания безотходных экологических систем, изобретения ядохимикатов абсолютно направленного действия» [7, с.297].

Однако если инженер нравственный, исходя из представления о том, что нравственность есть мир ценностей, то он несет ответственность главным образом перед собой, а перед другими, в том числе и перед природой, лишь «в той мере, в какой он их признает своими-другими» [4, с.277]; если «выбирает себя» и свои нравственные цели, то инженер моральный несет ответственность не только перед собой, но и перед другими, в том числе и перед природой, признавая при этом их уже своими-другими и перед миром, и перед человечеством.

Сравнение наших идей об инженере нравственном и инженере моральном с идеями С.В.Пупкова о социологе нравственном и социологе моральном показывает, что С.В.Пупков при раскрытии различий между понятиями «социолог нравственный» и «социолог моральный» акцентирует внимание только на первых двух выделенных Т.В. Мишатиной видах ответственности, а именно: ответственность перед самими собой и перед другими. Мы в отличие от С.В. Пупкова акцентируем внимание и на третьем виде ответственности – ответственность инженера перед миром и человечеством, которая свойственна инженеру моральному.

Ответственность человека перед самим собой, как подчеркивает Т.В. Мишаткина, означает следующее: я делаю выбор и в конечном итоге «выбираю себя», свою жизнь, свою судьбу и поэтому несу за нее ответственность. Этот вид ответственности проявляется в наших сомнениях, чувстве вины и пр. Ответственность человека за свои действия и поступки перед другими людьми, особенно если затрагиваются их интересы, есть моральная ответственность

(угрызения совести, боязнь общественного мнения). Ответственность человека перед миром и человечеством проявляется, пользуясь терминологией экзистенциализма, как забота о мире, вызванная тревогой о нем. Это наиболее сложный и трудно идентифицируемый вид ответственности, выражаемый обычно формулой: «Я отвечаю за все». Здесь не может быть ни административной, ни правовой ответственности [6, с.148–149].

Различия между инженером моральным и инженером нравственным становятся достаточно зримыми, если мы их выявляем, исходя, во-первых, из представлений А.А. Гусейнова о том, что «пространство морали – отношения между людьми» [4, с.20], и, добавим – отношения между инженером и природой, людьми, пользующимися результатами и продуктами его деятельности. И далее: мораль есть та самая человечность, без которой отношения никогда бы не приобрели человеческого (общественного) характера [4, с.23]. Предписание моралью человечности есть не что иное, как, говоря словами А.И. Титаренко, ««симптом» изменений» в отношениях между инженером и природой, людьми, есть «особый прием его ориентации» в технической реальности, в природе, указывающий на важность гармонизации таких отношений по критерию гуманитарности и гуманизма.

Во-вторых, из положений О.К. Позняковой о содержании уровней морально-этической педагогической рефлексии [8, с.66–68], отбрасывая при этом педагогическую их составляющую. Экстраполируя идеи О.К. Позняковой, скажем, что нравственный уровень рефлексии инженера есть осмысление им личностного, профессионального «Я» среди своих целей, мотивов, установок, это есть деятельность его сознания по исследованию своих целей, мотивов, установок по отношению к себе. Моральный уровень рефлексии есть осмысление инженером «Я» среди природы, людей, субъектов инженерной, технической де-

ятельности, есть деятельность его сознания по исследованию своих взаимодействий, отношений с природой, с людьми.

Осмысление идей О.К. Позняковой о содержании этих двух уровней рефлексии показывает, что инженер нравственный исследует свои цели, интересы, стремления. Он выбирает нравственную цель, ради которой и принимает конкретные инженерные решения, и исполняет их по критерию ответственности перед собой. Инженер моральный также выбирает нравственную цель, но исследует свои цели, интересы, стремления в контексте отношений между собой и природой, людьми, субъектами инженерной, технической деятельности по критерию ответственности перед другими: перед природой, перед людьми, перед субъектами инженерной деятельности, перед миром и человечеством. В такой ответственности, как мы полагаем, представлена потребность инженера в гармонизации своих отношений с природой, с миром, выводящей (гармонизация) его на осознание своей ответственности перед миром и человечеством. Это и есть мораль, которую, как подчеркивает А.А. Гусейнов, можно назвать общественной (человеческой) формой, делающей возможной отношения между людьми (между инженером и природой, миром, человечеством. – *Е.Ш.*) во всем их конкретном многообразии.

Следовать моральным запретам, а не только моральным требованиям и нормам – значит жить в согласии с природой, с людьми, интересы которых затрагиваются инженером в случае взаимодействия с природой через технику, инженерные сооружения. Мораль объединяет инженера и природу, а не противопоставляет инженера природе, а природу – с инженером, являющимся субъектом экологической безопасности.

На старте третьего тысячелетия должна быть определена и задействована жизнеспособная стратегия выживания человечества с позиции экологически разумных инженерно-технических решений во всех

сферах трудовой деятельности. В указанном контексте необходим кардинальный поворот в переоценке ценностей в обществе, что означает важность и необходимость формирования будущего инженера как инженера морального, необходимость развития у него нравственного сознания.

### Литература

1. *Арсеньев, А.С.* Философские основания понимания личности: учеб. пособие для студентов вузов / А.С. Арсеньев. – М.: Академия, 2001. – 592 с.

2. *Бездухов, А.В.* Содержание и методы формирования гуманистической направленности студента – будущего учителя: учеб. пособие / А.В. Бездухов. – Самара: ПГСГА, 2010. – 144 с.

3. *Бездухов, В.П.* Культура и образование / В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюткин // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СГПУ, 2002. – С. 66–173.

4. *Гусейнов, А.А.* Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.

5. *Лебедева, Н.Н.* Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения

старших школьников / Н.Н. Лебедева. – М.: Наука; Флинта, 2005. – 352 с.

6. *Мишаткина, Т.В.* Свобода и ответственность / Т.В. Мишаткина // Этика: учеб. пособие. – Минск: Новое знание, 2002. – С. 138–152.

7. *Мишаткина, Т.В.* Экологическая этика / Т.В. Мишаткина // Этика: учеб. пособие. – Минск: Новое знание, 2002. – С. 273–303.

8. *Позднякова, О.К.* Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя / О.К. Позднякова. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.

9. *Полкова, Н.В.* Философия техносферы / Н.В. Полкова. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 344 с.

10. *Пупков, С.В.* Нравственно-ценностная позиция социолога: теоретический аспект / С.В. Пупков. – Самара: СГПУ, 2007. – 112 с.

11. *Степин, В.С.* Научная рациональность в гуманистическом измерении // О человеке в человеке / В.С. Степин. – М.: Политиздат, 1991. – С. 138–167.

12. *Степин, В.С.* Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

13. *Титаренко, А.И.* Специфика и структура морали / А.И. Титаренко // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 7–49.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 371.8.061

## СОЦИАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ АНАЛИЗА КАТЕГОРИИ «ПОЗИЦИЯ ЧЕЛОВЕКА»

Л.В. Картамышева

### Аннотация

В данной статье обосновывается актуальность формирования субъектно-нравственной позиции человека; ставится вопрос об уровнях анализа категории «позиция человека»; осуществляется анализ категории «позиция человека» на социальном уровне.

**Ключевые слова:** позиция, человек, отношение, уровни анализа, виды позиции.

### Abstract

This article explains the significance of assuming a subjective and moral personal position. We pose the question of assessing personal position on several levels, providing analysis of the category of «personal position» on the social level.

**Index terms:** position, person, attitude, evaluation levels, types of position.

**Н**а протяжении веков насущным для развития человеческой цивилизации является вопрос о том, какой член общества необходим обществу. От эпохи к эпохе менялись требования к человеку, однако среди этих требований всегда в том или ином виде присутствовал моральный аспект. Доброта, правдивость, ответственность, верность своему слову и другие подобные им качества ценились во все времена. Однако реализация людьми в своей жизни таких качеств в разные времена осуществлялась, исходя из разных мотивов. В эпоху античности раб был верен своему господину из страха наказания; для средневекового рыцаря честь была превыше всего, так как Кодекс рыцарской чести отделял его от «неблагородных» простолюдинов; советский гражданин середины XX в. проявлял доброту к другому человеку, руководствуясь классовой принадлежностью этого человека и т.д.

Человек живущий по законам конкретного общества в своей жизни прежде всего руководствуется требованиями морали, присущей этому обществу: «мораль...<...>...

возникает вместе с человеческим сообществом: как только один человек начинает относиться к другому человеку, их отношения сразу же обретают ту или иную форму моральности или аморальности» [13, с.67].

Мораль – это то, что задает параметры поведения человека извне. Он может вести себя в соответствии с требованиями морали, но в душе не принимать их, что в конце концов при стечении определенных обстоятельств может привести к нарушению человеком норм морали. Но такого не произойдет, если нормы морали станут внутренней потребностью человека, преобразуются в его нравственные нормы.

Современное общество предъявляет к человеку целый ряд требований помимо нравственных требований, заключающихся в необходимости быть справедливым, милосердным, правдивым, верным слову и т.д., это требования к конкурентноспособности человека, к его мобильности, к готовности к конструктивному сотрудничеству, к самореализации, к его самостоятельности, активности, творчеству. В этой связи, как утверждает Ф.И. Блиева, сегодня

«очень важно воспитать молодого человека субъектом своей собственной жизни, профессиональной деятельности, способного к гуманному взаимодействию с другими людьми» [5].

Продолжая мысль ученого, добавим, что в условиях социально-экономических изменений, происходящих в современной России, востребуется человек самостоятельный, с высоким уровнем самосознания, активно познающий окружающий мир, ориентированный на сотрудничество, сотворчество, толерантно относящийся к взглядам других людей. Иными словами, человек, являющийся подлинным субъектом своей жизни и деятельности.

Субъектность человека, как подчеркивает Ф.И. Блиева, связана с его позицией: «Субъектность человека проявляется в заинтересованно активном отношении к жизни, к людям, к себе, а также к себе в жизни, в профессии, в семье и т.д. Увидеть себя востребованным в определенной сфере деятельности или определенных слоях общества — доминирующий механизм активной позиции личности» [5].

Взаимосвязь субъектности человека с его с позицией позволяет утверждать, что, если мы хотим воспитать ребенка, подростка, юношу как субъекта своей жизни и деятельности, причем субъекта, строящего свою жизнь, взаимоотношения с окружающими, руководствующего моралью, то необходимо формирование у него определенной позиции. Мы полагаем, что это может быть субъектно-нравственная позиция.

Проблема позиции личности — это далеко не новая проблема.

На первый взгляд, нет необходимости раскрывать то, что уже достаточно полно теоретически обосновано этической наукой, экспериментально проверено психологической и педагогической науками. Однако мы считаем необходимым обратиться к этой проблеме, поскольку, как показывает анализ научной литературы, раскрытие содержания понятия «субъектно-нрав-

ственная позиция человека» требует теоретического обоснования.

Раскрытие содержания субъектно-нравственной позиции школьника требует вначале раскрыть содержание категории «позиция человека», выявить виды позиции.

Изучение научной литературы по проблеме позиции человека позволило выяснить, что категория «позиция человека» многогранна и многоаспектна. Ученые выделяют социальные, психологические, нравственные [10, с.12], а также мировоззренческие [11, с.36] характеристики позиции человека.

Мы ведем речь не о социальных, психологических, нравственных, мировоззренческих характеристиках, но об уровнях анализа категории «позиция человека» как междисциплинарной категории, которая входит в понятийно-терминологический аппарат и философии, и этики, и социологии, и психологии, и педагогики. Адекватно данным уровням анализа становится возможным выделить соответствующие им (уровням) позиции человека.

В данной статье мы остановимся на социальном уровне анализа позиции человека.

На социальном уровне анализа предметом педагогической рефлексии становятся такие выделяемые учеными виды позиции, как социальная позиция, общественная позиция, жизненная позиция, профессиональная позиция. Сделаем в этой связи необходимые пояснения.

На данном уровне анализа обосновывается, что становление позиции человека осуществляется в рамках конкретной социальной ситуации развития общества. Именно позиция человека определяет направленность его поведения и деятельности, присущие данному человеку поступки и действия в конкретной ситуации взаимодействия с людьми, а также его диспозиции, представляющие собой, как подчеркивает В.А. Ядов, фиксированные в его социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия

деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом [12, с.3].

Такое понимание В.А. Ядовым диспозиции личности человека, базирующееся на идеях В.Н. Мясищева, согласно которому отношения личности в развитом своем виде представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных и сознательных связей личности с различными сторонами действительности [8, с.16], дает нам основание утверждать, что диспозиции человека являются результатом становления системы его отношений, которые структурируются «по степени обобщенности – от связей субъекта-личности со всей действительностью до связей с отдельными ее сторонами или явлениями» [12, с.13].

Именно отношения как образующие содержание позиции, как мы полагаем, и предопределяют predisposedность человека к деятельности в определенной социальной ситуации определенным образом. Данное утверждение базируется на прочной методологической основе: отношения личности, как пишет В.Н. Мясищев, есть ее взгляды, убеждения, оценки, вкусы, интересы, цели, мотивы отдельных поступков и всей деятельности [8, с.174].

Дальнейшее развитие идей о социальной позиции человека мы находим у А.Г. Асмолова, согласно которому социальная позиция, представляя собой «зону перекрестка между разнообразной деятельностью личности как члена данной группы, и есть та дверь, через которую человек входит в систему общественных отношений и начинает свое движение в социальной конкретно-исторической действительности» [3, с.56].

Несомненный интерес в контексте изучаемой проблемы представляют идеи А.Г. Асмолова о том, что отношение личности есть готовность к определенному действию, часто и само действие; есть всегда более или менее устойчивые для данной личности тенденции характерным образом отражать действительность, эмоционально

на нее откликаться и также характерно в этой действительности вести себя [4, с.7].

Такое понимание А.Г. Асмоловым отношения человека вписывается в идеи В.А. Ядова о диспозиции, которая, как и отношение, есть predisposedность к действию, к поступку, которая перерастает в готовность к действию, к поступку, если вести себя в действительности в соответствии со взглядами, убеждениями, входящими, согласно В.Н. Мясищеву, в структуру отношения.

Б.Г. Ананьев, изучая позицию человека как личности, особо выделял его статус, т.е. положение в обществе (экономическое, правовое и т.д.); общественные функции, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи [2, с.136]. И хотя ученый не обозначает данную позицию конкретным термином, речь, как мы полагаем, идет именно о социальной позиции. Необходимо отметить, что Б.Г. Ананьев в своем анализе категории «позиция человека» помимо социального ее аспекта рассматривает и психологические и нравственные ее аспекты, к которым мы обратимся ниже.

На социальном уровне возможно изучать и общественную позицию, которая, как подчеркивает К.А. Абульханова-Славская, составляет необходимое звено общественного становления личности. «Общественная позиция личности психологически сказывается в том, принимает ли она активное участие в решении задач общественной жизни или ограничивается наличными данными, решает ли она предлагаемые ей задачи в пределах необходимого и достаточного или ищет новых решений» [1, с.298].

Особое значение для нашего исследования представляют идеи К.А. Абульхановой-Славской о том, что позиция формирует мотивацию общения человека, в котором личность всегда занимает определенную позицию: «Позиция личности формирует мотивацию ее общения. Осознание этой позиции и есть самоопределение, прове-



дение своей личностной линии в многообразных ситуациях общения. Оказываясь в той или иной типичной ситуации общения, личность вынуждена занять определенную позицию так или иначе самоопределиться, выбирать средства и принимать решения» [1, с.155].

Позиции личности в общении могут быть самыми различными: позиция детей, родителей, сослуживцев, учителей, учеников и т.д. Субъекты общения, строя свои отношения при заданных позициях, наполняют эти отношения различным человеческим содержанием. В таких отношениях происходит развитие взглядов, убеждений, переоценка ценностей, воплощение в реальности своих интересов, а возможно и изменение интересов, формирование новых целей и т.д.

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, общественная позиция человека – это его общественная сущность, которая определяет способы отношения личности к другим людям и способы ее включения в общественно-необходимую деятельность. Общественная позиция пронизывает все формы активности человека, все его индивидуальные проявления, на ее основе определяется мера зависимости человека от обстоятельств жизни и мера его способности изменять действие этих обстоятельств, т.е. направлять свою жизнь, формировать свой способ жизни. Главное же заключается в том, что человек «реализует в отношениях с людьми свои жизненные ценности» [1, с.156].

Следует отметить, что К.А. Абульханова-Славская, в отличие от В.Н. Мясищева, В.А. Ядова, А.Г. Асмолова, ведет речь не просто о иерархическом строении отношений человека, но о том, что он систематизирует свои жизненные отношения, выстраивает их в ценностную иерархию [1, с.156].

В.Н. Маркин считает, что жизненная позиция – это способ включения личности в жизнедеятельность общества: совокупность взглядов, убеждений, социально зна-

чимых, прежде всего профессиональных, умений и соответствующих им действий личности, реализующих ее отношения к окружающему миру [7, с.45].

Как видим, В.Н. Маркин ведет речь не просто и не только о том, что жизненная позиция есть способ включения личности в жизнедеятельность общества, но и о том, что такое включение предполагает наличие соответствующих взглядов, убеждений, социально значимых, прежде всего профессиональных, умений и соответствующих им действий личности, реализующих ее отношения к окружающему миру.

Более широко рассматривает жизненную позицию В.Н. Сагатовский, по мнению которого, такая позиция представляет собой результат долгих и напряженных поисков самого себя, постоянной духовно-психологической деятельности каждого человека, доказательство его социально-нравственной зрелости, его жизненное кредо. Жизненная позиция проявляется в поступках, совершенствуется в процессе обновления ценностей, обретения опыта. Она составляет сущность, ценностный потенциал нравственной жизни. Жить – это и значит утверждать жизненную позицию, добиваться единства слова и дела, соответствия своего поведения моральному долгу. Позиция – важнейший элемент нравственной жизни человека [9, с.8].

Как видим, В.Н. Сагатовский рассматривает жизненную позицию человека как элемент его нравственной жизни, как ценностный потенциал такой жизни. Такое понимание ученым жизненной позиции человека позволяет вести речь о ней в достаточно широком контексте – в контексте нравственной жизни человека, которая является в свою очередь элементом нравственной жизни общества. Это, на наш взгляд, соответствует научным представлениям о том, что отношения личности структурируются по степени обобщенности.

На социальном уровне анализа категории «позиция человека» предметом педагогической рефлексии, как было отмечено

выше, становится профессиональная позиция. Данное утверждение основывается и на том, что было отмечено выше. Ученые, в частности В.Н. Маркин, отмечают, что жизненная позиция есть и профессиональные умения, которым соответствуют действия личности, реализующие ее отношения к окружающему миру. Другими словами, можно и следует, на наш взгляд, вести речь о том, что на социальном уровне анализа категории «позиция человека» в качестве предмета педагогической рефлексии выступает профессиональная позиция.

Профессиональная позиция рассматривается учеными как социально-профессиональная позиция (С.Г. Вершловский) и профессиональная субъектная позиция (Ф.И. Блиева).

В центре внимания С.Г. Вершловского находится проблема формирования и становления социально-профессиональной позиции молодого учителя-воспитателя. С точки зрения С.Г. Вершловского, позиция воспитателя выражает степень внутреннего принятия (усвоения) молодым педагогом социальной роли учителя, отношение к новому социальному положению и обусловленной этими детерминантами профессиональной деятельности [6, с.7]. По существу ученый имеет в виду способ сознательного и заинтересованного включения субъекта в основные сферы жизнедеятельности на основе активно преобразовательного отношения к действительности.

Позиция молодого педагога, как отмечает С.Г. Вершловский, есть субъективная детерминация социальной активности, стержнем которой является мотивация. Мы полагаем, профессиональная позиция, исходя из такого понимания С.Г. Вершловским профессиональной позиции воспитателя, созвучна идеям Б.Г. Ананьева о позиции человека, в которой ученый выделяет его статус, т.е. положение в обществе; общественные функции, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи. Функции учителя, как известно, меняются в зависи-

мости от исторической эпохи, от требований общества, предъявляемых к воспитанию, образованию и обучению детей. Так, например, такая функция педагогической деятельности, как развитие учащегося, появилась не вместе с профессиональной деятельностью учителя и т.д. Профессиональная позиция учителя-воспитателя есть часть его жизненной, общественной позиции. В профессиональной позиции внимание акцентируется на профессиональном статусе, функциях, связях и отношениях с педагогической действительностью и т.д.

Как часть жизненной позиции профессиональную субъектную позицию рассматривает Ф.И. Блиева. Профессиональная субъектная позиция, отмечает ученый, это позиция личности в профессиональной среде, отражающая его отношение к профессиональной деятельности, к качеству ее выполнения, к своим коллегам, к самому себе как специалисту. Она является частью, сегментом жизненной позиции личности, определяющей и регулирующей социальное самочувствие человека [5].

Такое понимание Ф.И. Блиевой профессиональной позиции согласуется с выказанными нами утверждениями о том, что в профессиональной позиции учителя внимание акцентируется на профессиональном статусе, функциях, связях и отношениях с педагогической действительностью.

Итак, на социальном уровне анализа предметом педагогической рефлексии становятся такие виды позиции как социальная (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов), общественная (К.А. Абульханова-Славская), жизненная (В.Н. Маркин, В.Н. Сагатовский), профессиональная (С.Г. Вершловский – социально-профессиональная позиция; Ф.И. Блиева – профессиональная субъектная позиция).

#### Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 337 с.

2. *Ананьев, Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
3. *Асмолов, А.Г.* Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – Л.: Наука, 1984. – 105 с.
4. *Асмолов, А.Г.* Психология о личности / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
5. *Блиева, Ф.И.* Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста / Ф.И. Блиева. – URL: [http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2007.4/577/blieva2007\\_4.pdf](http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2007.4/577/blieva2007_4.pdf)
6. *Вершловский, С.Г.* Социально-педагогические проблемы профессионального становления учителя / С.Г. Вершловский // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: сб. науч. тр. – Л., 1981. – С. 6–22.
7. *Маркин, В.Н.* Жизненная позиция личности как психолого-акмеологическая категория и феномен социального самоутверждения / В.Н. Маркин // Мир психологии. – 2005. – № 4. – С. 45–50.
8. *Мясищев, В.Н.* Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
9. *Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки* / редкол.: А.И. Титаренко (отв. ред.) [и др.]. – М.: Мысль, 1982. – 295 с.
10. *Позднякова, О.К.* Гуманистическая позиция студента – будущего учителя: теория и практика / О.К. Позднякова. – Самара: СамГПУ, 2001. – 191 с.
11. *Пупков, С.В.* Теоретические основы формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога / С.В. Пупков. – М.: МПСУ, 2009. – 144 с.
12. *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности* / под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
13. *Этика* / под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевича. – Минск: Новое знание, 2002. – 509 с.



УДК 37:001

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ (МАЛЬЧИКОВ) С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Р.Н. Грошева

### Аннотация

В данной статье рассматривается опыт создания гуманистической воспитательной системы в специальной общеобразовательной школе открытого типа для подростков (мальчиков) с девиантным поведением. В статье анализируются психолого-педагогические особенности современных подростков с девиантным поведением. Автор анализирует один из современных подходов практики воспитания в школе – полисубъектный подход.

**Ключевые слова:** воспитательная система, подростки (мальчики) с девиантным поведением.

### Abstract

This article examines the experience of a humanistic educational system in a specialized secondary school for deviant teenagers (boys). The paper analyzes the psychological and pedagogical features of such teenage behavior, with a special emphasis on multi-subjectivity as one of the modern approaches to educational practice at secondary school.

**Index terms:** educational system, deviant teenagers.

**Н**а основании закона Российской Федерации «О системе профилактики правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних», Типового положения о специальном образовательном учреждении для детей с девиантным поведением, постановления Правительства Москвы, решения коллегии Департамента образования города Москвы в августе 1997 г. было открыто первое специализированное образовательное учреждение для подростков (мальчиков) с девиантным поведением – школа № 112 (открытого типа) – впоследствии школа № 1. Затем в административных округах столицы были открыты и работали до 2012 г. еще 10 специализированных школ для девиантных подростков. В настоящее время в столичной системе образования проводятся мероприятия по модернизации, созданию образовательных холдингов.

Ретроспективный анализ опыта работы автора в качестве директора школы позволяет определить ведущие идеи создания гуманистической воспитательной системы для подростков с девиантным поведением.

В процессе разработки программы изучения подростков были использованы идеи педагогов-исследователей: И.Д. Демаковой о гуманизации пространства детства, о герменевтическом подходе к воспитанию школьников [1]; Н.Л. Селивановой о самоанализе педагогическим коллективом состояния воспитательной системы школы, о сущности полисубъектного подхода, о качественных показателях эффективности функционирования воспитательной системы [2]; В.П. Степанова о процессе экспертизы и показателях сформированности воспитательной системы школы [3] и др.

Большую роль в изучении состояния детей и подростков, обучавшихся в нашей школе, сыграли социально-педагогическая, психологическая и медицинская службы:

- психологическая служба провела диагностическое исследование по определению уровня агрессии, тревожности, коммуникативности, акцентуации характера, выявлению ценностных ориентаций;

- медицинская служба провела углубленную диспансеризацию, в которую входило выявление хронических заболеваний, УЗИ, рентген, крининг-обследование и пр.;

– социально-педагогическое исследование включало выявление обстоятельств рождения детей, состава и достатка семьи, составления социальной биографии семьи.

На основании полученных результатов была подготовлена аналитическая справка об учащихся школы, в которой было четыре основных раздела: здоровье, обученность, социальный портрет, воспитанность.

Изучение социального статуса, здоровья, психолого-педагогических особенностей 75 подростков (мальчиков) убеждают нас в том, что в современном изменившемся мире изменились и проявления девиаций у подростков. В нашу школу направлялись дети по решению комиссии по делам несовершеннолетних, состоящих на учете в КДП и ПДН. Из числа обследованных подростков 24 имели условную судимость (за хулиганство, кражи); 17 человек пропускали школу по два-три года и более; 12 попали под влияние уличных субкультур; 6 подростков занимались бродяжничеством; 5 подопечных детей не подчинялись опекунам. И очень многие подростки оказались «неподдающимися» воспитательному влиянию педагогов массовой школы, потому были ею отвергнуты.

В специализированные школы направлялись, главным образом, дети из семей социального риска. Из общего числа изученных 53% детей из неполных семей, 15% – из многодетных малообеспеченных семей. В 62% семей родители злоупотребляют алкоголем, 3% детей находятся под опекой родственников или лиц их заменяющих, 1% – родители-инвалиды. В каждой второй семье родители или законные представители детей не исполняют в должном виде своих обязанностей по их воспитанию, обучению, содержанию.

Для многих детей характерны нарушения детско-родительских отношений, родители испытывают затруднения в общении со своими детьми, у детей деформирована привязанность к родителям. Деформирована способность не только к выполнению роли члена семьи, но и не

менее важной социальной роли – ученика, человека познающего.

В нашу школу ежегодно поступали до 60% детей, длительное время не посещавшие школу (например, 15-летние мальчики начинали учебу в 3-м классе), или вследствие педагогической запущенности имевшие значительные пробелы в знаниях. Ослабление учебной мотивации, несформированность общеучебных умений – характерные черты детей, направленных в школу по решению комиссий по делам несовершеннолетних.

Следствием педагогической, а в ряде случаев и социальной запущенности, являются отклонения в поведении подростков (нарушение норм и правил поведения, принятых в обществе, вредные привычки, агрессивные формы общения со взрослыми и сверстниками и т.д.), искажение личностных структур (идеалов, установок, ценностей); примитивный характер интересов и потребностей.

Зачастую эти дети росли в среде, где они были лишены социального одобрения, заинтересованного внимания со стороны окружающих, что не давало им возможности обрести необходимое чувство личностной ценности. Поэтому для них характерна неадекватность самооценки. Высокая самооценка формировалась чаще всего как следствие лидерства в уличной компании, преуспевания в ней на основе деяний, нередко далеких от нравственных норм.

Однако у большинства прибывающих в школу подростков самооценка, как правило, занижена. Они не уверены в себе, легкоранимы, переживают свою заброшенность, не верят в возможность для себя иной, лучшей жизни. Но формы самозащиты, которые они избирают, нередко жестки и агрессивны. К сожалению, других форм самозащиты они не знают.

Для девиантных подростков характерно отсутствие намерений и ориентиров, связанных с более или менее отдаленным будущим, получением профессии.

Деформированы и коммуникативные способности подростков. Они испытывают трудности в общении со взрослыми и сверстниками и преодолевают затруднения разными способами, прибегая к изоляции, оппозиции или агрессии.

Ретроспективный анализ собственного педагогического опыта работы автора статьи с девиантными подростками, убеждает в тесной связи девиаций в поведении у подростков-мальчиков с уличной подростковой субкультурой, с образом жизни в том или ином неформальном объединении. Например, девиантные подростки-мальчики не скрывают свою принадлежность к скинхэдам, бравирюя своей агрессией, смелостью, выносливостью. В почете у подростков-скинхэдов ритуальные испытания выносливости (прижигание сигаретой кисти руки). Подростки-скинхэды имеют свои искаженные понятия и представления о справедливости («не должно быть очень богатых людей»), честности («денежный долг верни в срок») и даже о патриотизме («Москва – для москвичей, Россия – для россиян»). Подобные идеи навязываются подросткам всеми способами, включая методы «нравственного подкупа»: их умеют выслушать, принимают как равного, всегда защищают и хвалят. Это готовит почву для восприятия подростками-мальчиками идеологии «скинов», жесткой дисциплины их организации, беспрекословной субординации и подчинения.

Основные мотивы вхождения в подростковые неформальные объединения – стремление обрести единомышленников, оказаться в среде себе подобных, получить возможность общения и взаимопонимания, уйти от одиночества, заполнить свое свободное время, избавиться от постоянного надзора родителей, учителей, противопоставить силе общества коллективную силу объединения или группы.

Итоги диспансеризации и изучение медицинских карт учащихся позволяло сделать вывод о слабом состоянии здоровья прибывающих учащихся: нет практически

здоровых детей (вследствие наследственных заболеваний или недостаточного ухода со стороны родителей), почти каждый имеет вредные привычки (табакокурение или ранняя алкоголизация и токсикомания, многие уже пробовали наркотики). Это отражается на трудоспособности детей (утомляемость, нервозность, неуравновешенность). Небольшой опыт работы школы (проведение Дней здоровья, спортивных мероприятий, соблюдение режима пятиразового питания) убеждает в реальных возможностях оздоровления детей: снизился уровень ОРЗ, однако много хронических заболеваний. Подобная ситуация требует разработки комплексной и индивидуальных программ «Здоровье», реализуемых на основе систематических медицинских наблюдений, профилактики и лечения детей, а также медико-педагогического просвещения и сотрудничества со специализированными медицинскими учреждениями.

По причине наследственных заболеваний или недостаточного ухода родителей в школе практически не было здоровых детей. Из 75 подростков наблюдаются следующие заболевания: ОРВИ, ОРЗ – 5 чел., бронхит, пневмония – 2, травмы – 1, заболевания желудочно-кишечного тракта – 8, ЛОР-болезни – 9, зубные болезни – 4, лимфаденит – 4, ангина – 20, аллергия – 2, увеличение щитовидной железы – 4, ФИСС – 6, кардиопатия – 3, аритмия – 1, последствия черепно-мозговой травмы – 2, гепатит «В» – 1, энурез – 1, плоскостопие – 1, опущение почки – 1, нарушение осанки – 2, бронхиальная астма – 1.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы большое внимание мы уделяли диагностике физического здоровья учащихся.

Методом полисистемного многопараметрового саногенетического мониторинга было проведено комплексное первичное обследование 75 учащихся спецшколы № 1. Основная его цель – динамическая оценка состояния здоровья по различным показателям, т.е. способности организма

к максимальной адаптации в условиях окружающей среды для успешного осуществления физиологической и социальной функций.

Полученные результаты позволили сделать вывод об адаптационных возможностях организма, его запасах прочности; определить гигиенически наиболее опасные факторы внешней среды, выявить «группы риска» для разработки адресной системы оздоровительных и коррекционных мероприятий, направленных, прежде всего, на повышение эффективности педагогического процесса, улучшение здоровья учащихся, на ликвидацию обнаруженных нарушений в здоровье.

Обследование 75 учащихся (с 3-го по 9-й классы) позволило определить состояние основных функциональных и интегративных систем организма: сердечно-сосудистой; дыхательной; психодвигательной.

Были выявлены также сдвиги в направленности обменных процессов и уровень активности дезинтоксикационной функции печени.

Полученные данные соотносятся друг с другом и степенью адаптивности по 4-уровневой шкале статистических показателей обследования. Результаты обследования показали, что ситуация в начальных и старших классах различается в зависимости от возраста, генетических предпосылок и продолжительности пребывания детей в школе.

Как правило, девиантные подростки имеют слабую познавательную мотивацию, низкий уровень волевой саморегуляции, развития памяти, сознательной дисциплины (опоздания, пропуски, нарушения режима дня и т.д.). Однако были у детей качества, позволявшие надеяться на успех их усилий в учении: в школу направлялись дети с сохранным интеллектом, они очень любили слушать интересные сообщения, чтение учителя вслух, практические виды работы. По итогам изучения уровень обученности составил 65,4% (49 чел.); качес-

тво знаний – 4% (3 чел.); не успевают – 30,6% (23 чел.). Однако при условии индивидуальной работы 15 учащихся из этого состава могут учиться на «4» и «5».

Для выявления уровня обученности проводились срезы знаний, тестирования при поступлении ребенка в школу, затем по прохождении отдельных тем и по итогам каждой четверти и года.

Глубокое изучение подростков, поступающих в школу, позволяет определять конкретные воспитательные цели и задачи, отбирать актуальное содержание для построения воспитательной системы и управления ее развитием (от этапа проектирования к стабильному функционированию и дальнейшему обновлению) [4].

Гуманизацию воспитательного процесса в школе для девиантных подростков (мальчиков) мы видели, прежде всего, в изменении парадигмы воспитания («от культуры полезности – к культуре достоинства») и отношения к детям со стороны педагогов:

- от ограничения свободы учащихся – к защите их прав и свобод и создания реального правового пространства школы;
- от системы наказаний подростков со стороны педагогов – к опыту самоанализа подростками своих поступков;
- от жесткого контроля извне – к волевой саморегуляции подростков;
- от декларирования общечеловеческих ценностей – к реальной воспитывающей деятельности;
- от жесткого «армейского» уклада жизни школы для мальчиков – к педагогике понимания и принятия, к гуманистической воспитательной системе.

Основу для построения гуманистической воспитательной системы положила Концепция, Перспективная программа развития школы, Программа воспитания «Достоинство». Системообразующим компонентом стала проектная деятельность, в результате которой были созданы и реализованы педагогические проекты «Здоровье», «Гармония», «Эко», «Труд».

На успеваемость учащихся значительное влияние оказывал уровень организации дисциплины в школе, единство требований, систематический контроль, организаторское мастерство педагогов, методическая подготовка учителя (четкость в постановке целей и задач уроков, разнообразие приемов опроса и методов активизации внимания и мыследеятельности). Значительно повысить мотивацию старшеклассников, не по возрасту обучающихся в младших классах, помогла такая форма обучения, как экстернат. Особое значение имела задача формирования общеучебных умений и навыков. Велась проверка техники чтения в 6–7-м классах, развивалась внеклассная работа по предметам, поощрялось использование интеллектуальных игр и привлечение подростков к деятельности интеллектуальных клубов.

Ежегодно проводилась экспертиза эффективности воспитательной системы школы. В качестве экспертов были привлечены методисты окружного научно-методического центра, специалисты окружного управления образования Департамента образования города Москвы, научные сотрудники вузов, представители окружной комиссии по делам несовершеннолетних, инспектора подразделений по делам несовершеннолетних.

Методика экспертной оценки включала несколько этапов:

*Первый этап.* Заказ на проведение экспертизы. Такой заказ может поступить, например, со стороны школы (которая поставила перед собой задачу профессиональной рефлексии своей деятельности, «запуска» эксперимента или просто подготовку к аттестации); от организаторов профессиональных конкурсов; от компаний или фондов, осуществляющих дополнительное финансирование образовательного учреждения и т.п.

*Второй этап.* Формирование экспертной группы. Важнейшими из принципов

отбора экспертов здесь являются их профессиональная компетентность в вопросах теории и практики воспитательных систем, а также независимость от субъектов, заинтересованных в том или ином исходе экспертизы.

*Третий этап.* Определение цели, объекта и предмета экспертизы. Это поможет задать узкую направленность экспертизы и сосредоточенность экспертов на исследовании четко определенных аспектов функционирования школы, а именно: концепции воспитательной системы школы; деятельности, обеспечивающей реализацию концепции; субъектов этой деятельности; отношений между ними; освоенной ими среды, управления и т.п.

*Четвертый этап.* Соглашение об используемых в работе критериях и показателях сформированности воспитательной системы с обязательным проговариванием возможных особенностей их субъективной интерпретации каждым из экспертов (о примерных критериях и показателях см. ниже).

*Пятый этап.* Экспертный анализ школы на предмет наличия воспитательной системы: анализ нормативных и программных документов, методических материалов школы; беседы с администрацией и педагогами школы; анкетные опросы и т.п.

*Шестой этап.* Согласование выводов экспертов, обсуждение достижений и проблем школы.

*Седьмой этап.* Сообщение заинтересованным сторонам результатов экспертизы, предложение способов решения обнаруженных проблем, проведение консультаций.

Комплекс созданных и реализованных педагогическим коллективом программ и проектов воспитания дали положительные результаты, что позволяет сделать выводы о правомерности наших подходов к проектированию гуманистической воспитательной системы школы для девиантных подростков.



### Литература

1. Демакова, И.Д. Гуманизация пространства детства / И.Д. Демакова. – М.: АПКППРО, 2006.

2. Селиванова, Н.Л. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности: концептуальные идеи / Н.Л. Селиванова [и др.] // Социальное воспитание: ресурс преемственности, социо-

культурной интеграции, полисубъектного взаимодействия: сб. – М.: АПКППРО, 2012.

3. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост. П.В. Степанов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

4. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.

УДК 159.9

## СКЛОННОСТЬ К ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР У ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ И ЗДОРОВЫХ ИСПЫТУЕМЫХ

М.Б. Щевлягина

### Аннотация

Статья посвящена исследованию склонности к зависимости от компьютерных игр у психически больных (шизофренией, эпилепсией, расстройствами личности) и здоровых испытуемых. Была изучена ее специфика и отличие от склонности к зависимости от социальных интернет-сетей у данных испытуемых. Был проведен анализ взаимосвязи компьютерных интернет-аддикций с личностно-типологическими, антиципационными и волевыми особенностями в каждой группе респондентов. В результате проведенного исследования удалось установить, что компьютерные интернет-аддикции имели различные проявления при психических заболеваниях (шизофрении, эпилепсии, расстройствах личности) и норме.

**Ключевые слова:** зависимость от компьютерных игр, зависимость от социальных интернет-сетей, акцентуация характера, антиципационная состоятельность, волевое расстройство.

### Abstract

This article is devoted to the study of the propensity to computer game addiction in the mentally ill (schizophrenia, epilepsy, personality disorders) and healthy subjects. We have studied the specific elements of the addiction, as well as its distinction from the tendency to social network addiction in both groups. An analysis was conducted of the correlation between computer and Internet addictions and personality-based characteristics, anticipational and volitional features in each group of respondents. The research outcomes clearly showed that computer and Internet addictions had various manifestations for a dysfunctional group (schizophrenia, epilepsy, personality disorders) and the normal one.

**Index terms:** computer game addiction, addiction to social networks, accentuation of personality, anticipational consistency, volitional disorder.

**В** условиях повсеместного внедрения виртуальных технологий и бурного развития индустрии компьютерных игр актуальность изучения зависимости от компьютерных игр (игровой компьютерной аддикции) не вызывает сомнений [1–3, 4–8, 11, 16, 18, 20]. Под зависимостью от ком-

пьютерных игр понимается обсессивное пристрастие и патологическая привязанность к компьютерным играм (Старшенбаум Г.В., 2006) [19]. По мнению многих авторов, игровая компьютерная аддикция влечет за собой различные нарушения в когнитивной, аффективной, коммуника-

тивной сферах, приводя к дезорганизации всей жизнедеятельности субъекта [2–5, 7, 16]. Учитывая то, что количество людей, вовлеченных в игровую компьютерную деятельность, стремительно растет, данный вопрос требует изучения со стороны психологической науки.

Однако, несмотря на возрастающую социально-психологическую значимость изучаемого вопроса, современное представление об игровой компьютерной зависимости не является полноценным [18]. Анализ проведенных ранее исследований показал, что нет однозначного понимания механизмов формирования зависимости от компьютерных игр, ее клинических проявлений, малоизучена ее специфика и отличие от других форм компьютерных интернет-зависимостей. Особый интерес представляет изучение специфики игровой компьютерной аддикции при различных психических заболеваниях – шизофрении, эпилепсии, расстройств личности, поскольку нередко в клинике данных нозологий отмечается разрыв социальных контактов, сопровождаемых стремлением к уходу в виртуальную реальность.

Целью настоящего исследования являлось изучение специфики личностно-типологических, антиципационных и волевых особенностей, взаимосвязанных со склонностью к зависимости от компьютерных игр и социальных интернет-сетей при психических заболеваниях и норме.

В исследовании приняли участие лица мужского пола от 20 до 30 лет, проходившие лечение в Республиканской клинической психиатрической больнице им. В.М. Бехтерева. Выборка была разделена на три экспериментальные группы: больные шизофренией ( $n=30$ ); больные эпилепсией ( $n=30$ ); больные расстройствами личности ( $n=30$ ). Контрольную выборку составили здоровые испытуемые (не состоявшие на психиатрическом учете и не имевшие клинических признаков шизофрении, эпилепсии и расстройств личности) того же возраста ( $n=30$ ). Каждой из групп был предложен

следующий блок психодиагностических методик: 1. Тест «Склонность к зависимому поведению» В.Д.Менделевича [11]. 2. Анкета, направленная на диагностику игровой компьютерной зависимости. 3. Анкета, направленная на диагностику зависимости от социальных интернет-сетей. 4. Тест-опросник Шмишека [15]. 5. Тест «Антиципационной состоятельности» В.Д.Менделевича [12, 13]. 6. Нормированная шкала диагностики волевых расстройств Л.О. Пережогина [14]. Все полученные данные впоследствии подверглись корреляционному и дивергентному анализам.

Как показали результаты исследования, у обследованных психически больных выявлялись следующие взаимосвязи игровой компьютерной зависимости (ИКЗ) с иными параметрами их психической деятельности (рис. 1). В выборке больных *шизофренией* была отмечена прямая взаимосвязь ИКЗ (3) с застревающей акцентуацией характера (12) ( $p \leq 0,05$ ), расстройством волевых действий (20) ( $p \leq 0,05$ ) и автоматизмами и навязчивостями (24) ( $p \leq 0,01$ ). Склонность к зависимости от социальных интернет-сетей (5) была прямо взаимосвязана со склонностью к наркозависимости (1) ( $p \leq 0,05$ ), расстройством волевых действий (20) ( $p \leq 0,05$ ), расстройством преодоления конфликта (22) ( $p \leq 0,01$ ), расстройством преднамеренной регуляции (23) ( $p \leq 0,05$ ), расстройством прогностических функций (26) ( $p \leq 0,05$ ).

Содержание выявленных взаимосвязей свидетельствовало о том, что у испытуемых с шизофренией склонность к ИКЗ была сопряжена с выраженностью ригидности, недовверчивости, мнительности, склонности к формированию сверхценных идей и других параметров, относящихся к застревающим чертам характера. Вместе с тем она приобретала форму компульсивного влечения, реализованного в виде автоматизмов и навязчивостей, вероятно относящихся к проявлениям основного заболевания. Склонность к зависимости от социальных интернет-сетей являлась продолжением

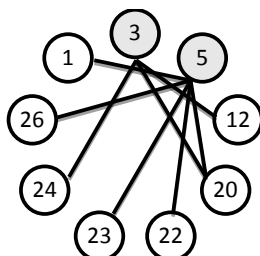


Рис. 1. Корреляционные взаимосвязи исследуемых показателей (выборка испытуемых с шизофренией)

Примечание: ————— прямая взаимосвязь; - - - - - обратная взаимосвязь.

развития качеств зависимой личности, сформировавшихся в результате болезни, и была взаимосвязана с широким спектром расстройств волевой деятельности. Так, стремление к уходу от реальности с помощью социальных сетей было сопряжено с нарушением преодоления внутриличностных конфликтов; неспособностью регулировать режим активности в виртуальной социальной среде; с недооценкой целей и последствий использования интернет-общения. Кроме того, были обнаружены и общие черты. Так, у больных шизофренией склонность к ИКЗ и зависимости от социальных интернет-сетей была взаимосвязана с несостоятельностью волевого усилия, направленного на выход из виртуальной реальности ради другой, более значимой деятельности.

В выборке испытуемых с эпилепсией (рис. 2) склонность к ИКЗ (3, 4) имела достоверные прямые взаимосвязи с дистимной акцентуацией характера (8) ( $p \leq 0,05$ ) и застревающей акцентуацией характера (12) ( $p \leq 0,001$ ,  $p \leq 0,05$ ), а также обратные взаимосвязи с демонстративной акцентуацией характера (13) ( $p \leq 0,05$ ) и расстройством преодоления конфликта (22) ( $p \leq 0,05$ ). Кроме того, обнаруживались достоверные прямые взаимосвязи склонности к зависимости от социальных интернет-сетей (5) с выраженностью тревожной (7) ( $p \leq 0,05$ ), педантичной (9) ( $p \leq 0,05$ ), эмотивной (11) ( $p \leq 0,05$ ), застревающей (12) ( $p \leq 0,05$ ), циклотимной (14) ( $p \leq 0,05$ ) акцентуаций характера и автоматизмами и навязчивостями (24) ( $p \leq 0,05$ ), а также обратная взаимосвязь с выраженностью пространственной

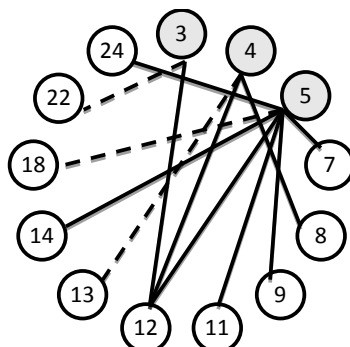


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи исследуемых показателей (выборка испытуемых с эпилепсией)

Примечание: ————— прямая взаимосвязь; - - - - - обратная взаимосвязь.

антиципационной состоятельности (18) ( $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, патологическая игровая компьютерная деятельность являлась своеобразным «антидепрессантом», используемым больными эпилепсией для ухода от подавленного и угрюмого состояния. При этом выраженность склонности к ИКЗ снижалась при увеличении потребности в признании и самоутверждении, а также при ослаблении способности преодоления внутриличностного конфликта. Склонность к зависимости от социальных интернет-сетей, в свою очередь, была взаимосвязана с более широким спектром нарушений. К числу особенностей сопровождающих патологическое влечение к использованию социальных сетей у больных эпилепсией относились высокий уровень тревоги, ригидность, тугоподвижность психической деятельности, эмоциональная неустойчивость, сопровождаемая потребностью в дополнительной эмоциональной стимуляции, а также стремление компенсировать несостоятельность двигательной активности, которая была выявлена в реальности. При этом стремление к уходу от реальности в интернет-общение сопровождалось навязчивыми мыслями, желаниями и действиями, приобретая компульсивный характер. Однако были обнаружены также и общие черты, сопряженные с выражен-

ностью склонности к ИКЗ и зависимости от социальных интернет-сетей у больных эпилепсией. К ним относилась аффективная ригидность, инертность психической деятельности, закреплявшая, по-видимому, паттерн зависимого поведения в отношении использования компьютерных игр и социальных интернет-сетей. Склонность к ИКЗ у больных эпилепсией была взаимосвязана с меньшим количеством деструктивных черт характера, чем склонность к зависимости от социальных интернет-сетей. При этом игровая компьютерная деятельность оказывала в некоторой степени конструктивное влияние на испытуемых, смягчая демонстративные черты личности и повышая способность преодоления конфликта.

В выборке испытуемых с *расстройствами личности* (рис. 3) склонность к ИКЗ (3, 4) имела достоверные прямые взаимосвязи со склонностью к алкогольной зависимости (2) ( $p \leq 0,05$ ), склонностью к зависимости от социальных интернет-сетей (5) ( $p \leq 0,05$ ), расстройством волевых действий (20) ( $p \leq 0,01$ ), расстройством преодоления препятствий (21) ( $p \leq 0,05$ ), расстройством преднамеренной регуляции (23) ( $p \leq 0,01$ ), а также обратные взаимосвязи с выраженностью общей антиципационной состоятельности (16) ( $p \leq 0,001$ ), личностно-ситуативной антиципационной состоя-

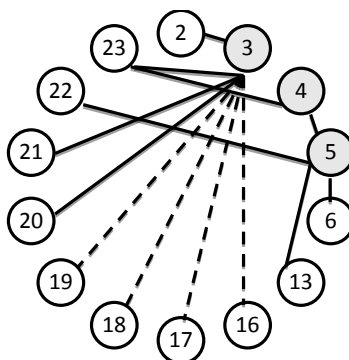


Рис. 3. Корреляционные взаимосвязи исследуемых показателей (выборка испытуемых с расстройствами личности)

Примечание: ————— прямая взаимосвязь; - - - - - обратная взаимосвязь.

тельности (17) ( $p \leq 0,01$ ), пространственной антиципационной состоятельности (18) ( $p \leq 0,01$ ), временной антиципационной состоятельности (19) ( $p \leq 0,01$ ). Склонность к зависимости от социальных интернет-сетей (5) имела достоверные прямые взаимосвязи с гипертимной акцентуацией характера (6) ( $p \leq 0,05$ ), демонстративной акцентуацией характера (13) ( $p \leq 0,05$ ) и расстройством преодоления конфликта (22) ( $p \leq 0,05$ ).

У испытуемых данной группы склонность к ИКЗ была взаимосвязана со склонностью к зависимости от социальных интернет-сетей, а также со склонностью к алкогольной зависимости, являясь продолжением дисгармоничного развития личности испытуемых. При этом каждая из изучаемых поведенческих аддикций была связана с различным комплексом индивидуально-психологических особенностей. Склонность к ИКЗ преимущественно была сопряжена с несостоятельностью в прогнозировании последствий использования компьютерных игр, динамики взаимоотношений с окружающими, в результате поглощенности виртуальной реальностью, неспособностью контролировать время, проводимое за игрой, а также с предпочтением виртуальных игр в силу ограничения игровой активности из-за моторной неловкости. Такие волевые нарушения, как не-

способность осуществлять волевые действия, направленные на удовлетворение каких-либо других значимых потребностей в будущем, преодолевать состояние вовлеченности в компьютерную игру, а также регулировать игровой процесс, дополняли развитие патологии в области нарушения поведения. Склонность к зависимости от социальных интернет-сетей, в свою очередь, формировалась на фоне неконтролируемой активности, увлекаемости испытуемых, а также являлась платформой для реализации потребности быть в центре внимания, самоутверждения среди других людей и вместе с тем усугублялась в результате неспособности регуляции внутриличностных и межличностных конфликтов.

В выборке *здоровых* испытуемых (рис. 4) показатели склонности к ИКЗ (3, 4) были взаимосвязаны между собой, а также имели достоверные прямые связи с гипертимной акцентуацией характера (6) ( $p \leq 0,05$ ), эмотивной акцентуацией характера (11) ( $p \leq 0,01$ ), застревающей акцентуацией характера (12) ( $p \leq 0,01$ ), расстройством волевых действий (20) ( $p \leq 0,001$ ), автоматизмами и навязчивостями (24) ( $p \leq 0,01$ ), расстройством прогностических функций (26) ( $p \leq 0,05$ ) и обратные взаимосвязи с общей антиципационной состоятельностью (16) ( $p \leq 0,01$ ), личностно-ситуативной антиципационной состоятельностью (17)

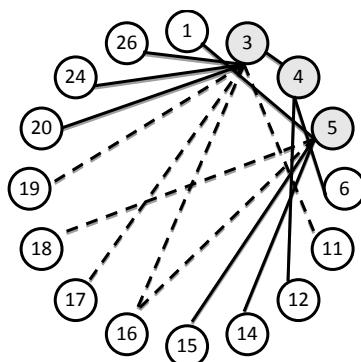


Рис. 4. Корреляционные взаимосвязи исследуемых показателей (выборка здоровых испытуемых)

Примечание: ————— прямая взаимосвязь; - - - - - обратная взаимосвязь.

( $p \leq 0,01$ ), временной антиципационной состоятельностью (19) ( $p \leq 0,01$ ). Склонность к аддикции от социальных Интернет-сетей (5) имела достоверные прямые взаимосвязи со склонностью к наркотической зависимости (1) ( $p \leq 0,05$ ), циклотимной акцентуацией характера (14) ( $p \leq 0,01$ ), экзальтированной акцентуацией характера (15) ( $p \leq 0,01$ ), а также обратные взаимосвязи с общей антиципационной состоятельностью (16) ( $p \leq 0,05$ ) и пространственной антиципационной состоятельностью (18) ( $p \leq 0,01$ ).

Содержание выявленных взаимосвязей свидетельствовало, что у здоровых испытуемых склонность к ИКЗ усиливалась при заострении таких качеств зависимой личности, как легкая увлекаемость на фоне неконтролируемой активности, ригидность, склонность к формированию сверхценных идей. Но при этом было выявлено, что с развитием выраженности эмотивных качеств, таких как гиперчувствительность, мягкосердечность, гуманность, зависимое поведение в отношении компьютерных игр снижалось. Отдельную значимость в усилении зависимого поведения в отношении компьютерных игр в данной группе приобретала несостоятельность многих аспектов прогностической деятельности, что также относилось к особенностям зависимой личности. Так, неспособность контролировать время, проводимое за игрой, планирование возможных последствий, связанных с уходом от реальности, могли приводить к формированию зависимого поведения на основе игровой компьютерной деятельности. Неспособность волевой регуляции игрового процесса, не поддающееся волевому контролю компульсивное влечение к компьютерным играм, отсутствие осознания свободы волевого акта также могли являться дополнительными условиями для усугубления аддиктивного поведения. В свою очередь, склонность к зависимости от социальных интернет-сетей была взаимосвязана с выраженностью эмоцио-

нальной неустойчивости, потребностью в дополнительной эмоциональной стимуляции в интернет-пространстве и снижением активности в повседневной деятельности. При этом стремление к уходу в виртуальное общение сопровождалось игнорированием возможных последствий данной деятельности. В результате удалось установить, что в группе здоровых респондентов игровая компьютерная деятельность в незначительной степени могла оказывать конструктивное влияние на испытуемых за счет того, что снижала гиперчувствительность и мягкосердечность, создавая тем самым условия для развития стрессоустойчивости. В то время как в случае злоупотребления социальными интернет-сетями положительного влияния на испытуемых обнаружено не было.

В результате проведенного исследования удалось установить, что склонность к ИКЗ имела различную специфику при психических заболеваниях (шизофрении, эпилепсии, расстройствах личности) и норме. Так, у больных шизофренией склонность к ИКЗ была преимущественно взаимосвязана с волевыми расстройствами. В свою очередь у испытуемых с эпилепсией – как с заостренными чертами характера, так и со снижением некоторых болезненных проявлений личности. У испытуемых с расстройствами личности был выявлен широкий спектр расстройств прогностической компетентности и парциальных нарушений волевой деятельности. Тогда как у здоровых испытуемых склонность к ИКЗ была сопряжена с некоторыми акцентуациями характера, а также с парциальными нарушениями прогностической и волевой деятельности. При этом, как и у больных эпилепсией, у здоровых испытуемых были выявлены некоторые смягчения заостренных черт характера в сочетании со склонностью к ИКЗ. Склонность к зависимости от социальных интернет-сетей также отличалась специфическим набором характеристик в каждой группе испытуемых и, как правило, была взаимосвязана с большим

количеством нарушений по сравнению со склонностью к игровой компьютерной аддикции.

### Литература

1. Абитов, И.Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при психосоматических и невротических расстройствах): дис. ... канд. психол. наук / И.Р. Абитов; КГУ. – Казань, 2007. – 158 с. – Библиогр.: с. 119–134.
2. Браславский, П.И. Игровая виртуальная реальность – новое пространство приобретения личного опыта / П.И. Браславский, В.В. Колпачников, М.Б. Дрикер // Известия Уральского государственного университета. – 2005. – № 35. – С. 74–81.
3. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. – М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2002. – 240 с.
4. Дьяченко, А.В. Некоторые предикторы комплаентности у пациентов, страдающих компьютерной зависимостью / А.В. Дьяченко, Д.Ч. Мавани, В.А. Солдаткин. – URL: <http://www.fzexpo.ru/conferencia01march2013/materiali/publicatio-8-1>.
5. Егоров, А.Ю. Нехимические зависимости / А.Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с. – (Сер. «Современный учебник»).
6. Классификация болезней в психиатрии и наркологии: пособие для врачей / под ред. М.М. Милевского. – М.: Изд-во «Триада Х», 2003. – 184 с.
7. Колотилова, И.В. Индивидуально-психологические характеристики подростков, увлеченных ролевыми компьютерными играми: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Колотилова; РГСУ. – М.: 2009. – 21 с.
8. Короленко, Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. – 1991. – № 1. – С. 8–15.
9. Менделевич, В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза / В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 1996. – № 4. – С. 107–115.
10. Менделевич, В.Д. Особенности прогностической и волевой деятельности гемблеров / В.Д. Менделевич, Г.Д. Сафина // Неврологический вестник (журнал им. академика В.М. Бехтерева). – 2007. – Т. XXXIX, вып. 1. – С. 179.
11. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
12. Менделевич, В.Д. Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) – экспериментально-психологическая методика для оценки готовности к невротическим расстройствам / В.Д. Менделевич // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – № 1. – С. 35–40.
13. Ничипоренко, Н.П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006. – № 5. – С. 50–59.
14. Пережогин, Л.О. Волевые расстройства, их диагностика и значение для судебно-психиатрической экспертной оценки расстройств личности / Л.О. Пережогин/ – URL: <http://www.otrok.ru/special/drlev/dis5.htm>
15. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.: ил.
16. Психология зависимости: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2005. – 592 с. – (Библиотека практической психологии).
17. Руководство по аддиктологии / под ред. В.Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2007. – 768 с.
18. Солдаткин, В.А. Подходы к пониманию компьютерной зависимости / В.А. Солдаткин. – URL: <http://www.fzexpo.ru/conferencia01march2013/materiali/doclad1>
19. Старшенбаум, Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г.В. Старшенбаум. – М.: Когито-Центр, 2006. – 367 с. – (Сер. Клиническая психология).
20. Хафизова, Г.Д. Специфика взаимосвязи прогностической и волевой деятельности с клинико-психологическими особенностями пациентов с расстройствами личности и патологическим гемблингом: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.Д. Хафизова; КГМУ. – Казань, 2009. – 23 с.

УДК 37.04

## ИЗ ПРАКТИКИ РАБОТЫ ОБЛАСТНОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ЛАГЕРЯ «ФЕНИКС» ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ГРУППЫ «СОЦИАЛЬНОГО РИСКА»

**Н.Н. Никулина**

### Аннотация

Данная статья посвящена региональной практике организации летнего отдыха подростков из групп «социального риска». В работе представлены организационный и диагностический аспекты организации работы профильной смены, а также результаты использования социально-правовых технологий при организации летнего отдыха.

**Ключевые слова:** профилактика, несовершеннолетние, социально-правовые технологии, летняя оздоровительная кампания, взаимодействие.

### Abstract

This article is devoted to the regional practice of organizing summer holidays for children from social risk groups. We present the organizational and diagnostic aspects of a profile-based camp shift, as well as the outcomes of the social and legal techniques in setting up a summer holiday camp.

**Index terms:** prevention, minors, social and legal technologies, summer health camp, interaction.

**Б**олее десяти лет на территории Белгородской области действует практика организации в летний период профильных военно-патриотических лагерей для подростков из «групп социального риска». Работа по организации отдыха подростков из «групп социального риска» проводится на основе межведомственного взаимодействия комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, органов по делам молодежи, социальной защиты населения и региональным отделением ДОСААФ России Белгородской области.

В период летней оздоровительной кампании 2012 г. на территории муниципальных образований области была организована работа 20 военно-патриотических профильных отрядов (смен), в которых отдохнул 431 несовершеннолетний. Все подростки находились в трудной жизненной ситуации, состояли на учете в территориальных комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав, подразделениях по делам несовершеннолетних органов внутренних дел.

Основными целями организации указанных отрядов (смен) были:

- создание необходимых условий для проведения полноценной социализации подростков с девиантным поведением, вступивших в конфликт с законом;
- патриотическое и гражданское воспитание подростков;
- физическое совершенствование, оздоровление и подготовка молодежи к службе в рядах Вооруженных сил Российской Федерации;
- овладение первичными навыками и умениями воинских специальностей;
- развитие интереса к истории края, малой Родины;
- преодоление негативных явлений в подростковой среде, профилактика правонарушений и асоциального поведения;
- формирование позитивного мышления, гражданственности и патриотизма;
- организация отдыха и оздоровления детей и т.д.

Десятый год (с 2003 г.) на территории области организуется проведение областного военно-патриотического лагеря «Феникс» для подростков, состоящих на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав, органах внутренних дел,



и несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В этом году работа лагеря была организована на базе Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детский оздоровительно-образовательный (профильный) центр «Радуга» Старооскольского городского округа.

Перед организаторами и специалистами, работающими в лагере, были поставлены следующие цели:

1. Организация отдыха и оздоровления подростков с девиантным поведением из группы «социального риска»; создание необходимых условий для проведения полноценной социализации подростков, вступивших в конфликт с законом.

2. Патриотическое и гражданское воспитание подростков, формирование общественного сознания молодых людей.

3. Утверждение высоких морально-нравственных, духовных и военно-патриотических ценностей в сознании каждого подростка.

4. Создание воспитывающей среды, в которой *«трудные» подростки* открывают, реализуют свои возможности, приобретают опыт социального взаимодействия за пределами привычной семейной или школьной атмосферы.

В период работы лагеря решались следующие программные задачи:

1. Физическое совершенствование, оздоровление и подготовка молодежи к службе в рядах Вооруженных сил Российской Федерации.

2. Совершенствование механизма межведомственного взаимодействия субъектов системы профилактики в организации индивидуально-профилактической работы с несовершеннолетними из группы «социального риска».

3. Разработка и внедрение программ, направленных на формирование позитивного образа личности, навыков, противостояния негативному влиянию.

4. Формирование у молодежи положительного отношения к культурным и

нравственным ценностям общества (семья, патриотизм, служение Отечеству, активная жизненная и гражданская позиция и ответственность).

5. Повышение квалификации специалистов органов системы профилактики, обучение новым технологиям ведения профилактической работы.

Ожидаемые результаты:

1. Позитивная занятость подростков из группы «социального» риска, находящихся в трудной жизненной ситуации, вступивших в конфликт с законом.

2. Снятие 15% подростков, отдохнувших в лагере, с учета в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

3. Формирование и закрепление положительных стереотипов поведения у 50% участников профильной смены.

4. Формирование и закрепление у 70% молодых людей положительной мотивации к военной службе.

5. Формирование и продвижение образа успешного молодого человека.

Для организации круглосуточной работы лагеря весь период находились с подростками 10 специалистов-инструкторов по военно-патриотическому воспитанию регионального отделения ДОСААФ России Белгородской области и 3 специалиста-психолога из города Старый Оскол. Круглосуточно в лагере находился инспектор отдела по делам несовершеннолетних Старооскольского Управления полиции Министерства внутренних дел России.

Каждый специалист-инструктор по военно-патриотическому воспитанию, как правило, – руководитель военно-патриотического клуба, был обеспечен материально-техническими средствами, которые использовались для ежедневных занятий по начальной военной подготовке в соответствии с программой (рекомендации по комплектации лагеря и отрядов).

Положительным моментом было переодевание подростков в военно-полевую форму одежды. Каждый участник смены получил комплект, состоящий из куртки,

камуфляжных брюк, футболки и кепки. Форма была приобретена на средства гранта Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В соответствии с Положением «Об областном военно-патриотическом профилактическом лагере для подростков из группы «социального риска», находящихся в трудной жизненной ситуации, «Феникс» в рамках реализации проекта «Патриот», исполняя п.7 «О порядке подбора воспитанников в лагерь» Управлением социальной защиты населения Белгородской области и Управлением по делам молодежи Белгородской области был подготовлен Приказ «Об организации в рамках реализации проекта «Патриот» работы областного военно-патриотического профилактического лагеря для подростков из группы «социального риска», находящихся в трудной жизненной ситуации». В лагерь со всех муниципальных образований и городских округов области прибыло 100 подростков.

В соответствии с основаниями для получения путевки и направления в лагерь были отобраны, направлены и приняты подростки:

- из малообеспеченных, неполных социально незащищенных семей и многодетных семей;
- находящиеся под опекой, в детских домах, в том числе дети-сироты;
- из группы «социального риска», вступившие в конфликт с законом и состоящие на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- совершившие противоправные проступки (кража, распитие спиртных напитков, хулиганство).

В лагере создан методический совет лагеря, где были рассмотрены и утверждены:

- воспитательно-образовательная программа с основным уклоном тематики по начальной военной подготовке;
- программа ежедневной воспитательно-образовательной деятельности;
- комплект документов внутренней организации работы лагеря от распоряд-

ка дня, должностных инструкций до листа учета вечерней проверки.

Методический совет собирался еженедельно с целью подведения итогов деятельности лагеря по этапам и учебно-практической корректуры мероприятий на предстоящий период.

В лагере организация всей работы с подростками была тесно связана с условиями жизни и деятельности, приближенными к тем, в которых проходит служба в армии. Почти все занятия проводились в полевых условиях с максимальным использованием игровых форм работы. Пребывание несовершеннолетних в военно-патриотическом лагере ежедневно формировало у них способности к преодолению трудностей и навыков решения различных задач в рамках совместной деятельности. Все мероприятия в лагере способствовали выработке полезных практических умений и навыков, необходимых для прохождения в дальнейшем военной службы.

Каждый день в лагере был посвящен какой-либо теме, например: «Мы граждане России», «Белгородчина – за здоровый образ жизни», «День подготовки военного водителя», «День правовых знаний». Все мероприятия и встречи были подобраны с учетом тематики дня.

Состоялась и встреча воспитанников лагеря с участником ликвидации аварии на Чернобыльской АЭС подполковником Ф. Зайцевым. О боевых подвигах солдат рассказал ветеран боевых действий в Афганистане С. Богун. Особенно подросткам запомнятся показательные занятия с участием чемпиона мира по боям без правил Ф.В. Емельяненко. Увлекательными и познавательными для подростков были экскурсии в музеи «Третье ратное поле», «Звонница», посещение Свято-Троицкого мужского монастыря в Холках, обзорные экскурсии по городу Старый Оскол.

В лагере были частыми гостями священнослужители Старооскольской епархии. Впервые в лагерных условиях была оборудована комната для молитвы. Про-

водились религиозные обряды, например: освящение яблок в «День милосердия и добра – яблочный спас». Познавательными были беседы священнослужителя Старооскольского храма отца Николая. Организовывались вечера песнопения церковных песен и песен военных лет.

По территории лагеря были расклеены плакаты, призывающие к ведению здорового образа жизни. И ни один плакат не был сорван или разрисован (испорчен).

На протяжении всей смены в лагере работали психологи. Коррекционная работа в условиях военно-патриотического профилактического лагеря – это деятельность специалистов, направленная на разрушение сложившихся у ребенка установок, представлений, ценностей, мотивов и стереотипов поведения и формирование новых. Дополняя и расширяя влияние семьи и школы на ребенка, преследуется цель содействия социальному, духовному и моральному благополучию, здоровому физическому и психическому развитию ребенка, его самоопределению в социуме.

Для достижения поставленных целей осуществлялись: психологическая диагностика и коррекция, пропаганда правовых знаний, развитие у подростков навыков взаимодействия в коллективе, оздоровительные и культурно-досуговые мероприятия с элементами военно-технической подготовки. Так же программа была направлена на систему развития адекватных форм поведения, способствующих разрешению возрастных и психологических проблем у воспитанников.

Вся работа специалистов проходила в три этапа:

**1. Диагностика.** Цель – изучение личностных особенностей подростков, сбор информации, отражающей целостную картину психологического развития личности курсанта на конкретном этапе его жизненного пути.

**2. Информационно-просветительская работа.** Цели:

- предоставление достоверной, разнотипной и объективной информации о психоактивных веществах, их вреде и негативных последствиях употребления. Повышение уровня знаний о психоактивных веществах у личного состава лагеря;

- создание условий для эффективного взаимодействия специалистов с подростками;

- ознакомление со статьями Административного и Уголовного кодексов Российской Федерации, предусматривающих ответственность и наказание за совершение административных и уголовно наказуемых деяний.

**3. Коррекционно-реабилитационная работа.** Цели:

- развитие личностных ресурсов, способствующих формированию здорового образа жизни и высокоэффективных стратегий поведения, привлечение подростков к занятиям физической культурой и спортом; осознание форм собственного поведения, позитивное развитие личностных ресурсов и стратегий;

- формирование здорового образа жизни, стратегий поведения и личностных ресурсов, препятствующих употреблению наркотических и психоактивных веществ;

- создание условий для открытого доверительного общения, восприятия информации, творческой атмосферы работы;

- создание условий для осознания воспитанниками личностных ресурсов, способствующих формированию здорового образа жизни, формированию самооценки, критического отношения к себе, своим возможностям и недостаткам;

- формирование собственной системы ценностей и установок, способности делать самостоятельный выбор, решать жизненные проблемы;

- формирование умения общаться с окружающими, понимать их поведение.

В ходе диагностики, проведенной по окончании программных мероприятий, изучалась динамика формирования образа «Я» подростков. Была установлена поло-

	Показатели до начала коррекционной работы	Показатели после коррекционной работы
Авторитарный	5,38	5,00
Эгоистичный	4,19	4,53
Агрессивный	4,26	4,46
Подозрительный	3,09	3,47
Подчиняемый	3,31	3,49
Зависимый	3,54	3,94
Дружелюбный	4,51	5,91
Альтруистический	4,65	6,28
Эмпатия	20,82	22,28

жительная динамика развития образа «Я» у 3 воспитанников.

В отношении остальных подростков можно констатировать, что их образ «Я» размыт или отвергается. Велико различие между Я-реальным и Я-идеальным, подростки ощущают себя оторванными от окружающих, будущее представляется смутно, планы, направленные на будущее, не реалистичны, а также присутствует ощущение зависимости от обстоятельств и окружающих, собственной некомпетентности в решении жизненных проблем, построении жизненных планов.

С целью определения динамики развития коммуникативных навыков использовались методика определения межличностных отношений Т. Лири и опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана, Н. Эпштейна. В таблицу занесены средние показатели испытуемых, полученные до и после проведения коррекционной работы.

До начала коррекционной работы у подростков отмечался высокий уровень авторитарности (первое место по показателям), т.е. подростки описывали себя как доминантных, энергичных, дающих советы, требующих к себе уважения, лидирующих. Также выше других показатели по шкалам дружелюбия и агрессивности.

После проведения коррекционной работы у 12 подростков повысились и вышли на первое место показатели дружелюбия, т.е. подростки описывают себя как склонных к сотрудничеству, кооперации, компромиссу при решении проблем, а также как ответс-

твенных по отношению к людям. Снизились показатели по шкале агрессивности, а комплексный показатель доброжелательности превысил показатель авторитарности.

Также у подростков увеличилась частота проявления сочувствия и эмпатии к окружающим (2%).

По результатам проведенной коррекционной работы снизилось проявление физической агрессии (28%), уменьшились подозрительность (19%) и невербальная агрессия (12%). В группе девочек снизились показатели вербальной агрессии (27%), подозрительность (27%) и раздражение (33%). У девочек и мальчиков сформированы умения контролировать эмоциональные проявления, изменение в сторону усиления адекватности самооценки, оценки действий и поступков других людей.

Таким образом, сравнение полученных результатов до начала коррекционной работы и после ее окончания позволяет сделать вывод об их положительной динамике.

Оценка результативности коррекционной работы в отношении остальных подростков проводилась на основании динамической диагностики уровня агрессивности, уровня развития навыков саморегуляции и экспертной оценки специалистов.

На основании наблюдений экспертов и диагностических данных можно отметить следующие изменения:

- на 25% снизилось проявление физической агрессии у мальчиков, уменьшилась подозрительность и невербальная агрессия. В группе девочек снизились показате-

ли вербальной агрессии, подозрительность и раздражение;

– на 35% у девочек и мальчиков к концу смены отмечена сформированность умений контролировать свои эмоциональные проявления по сравнению с началом пребывания детей в лагере, когда наблюдался обширный диапазон эмоциональных состояний подростков. Изменилась самооценка подростков в сторону ее адекватности;

– на 30% изменились показатели, характеризующие склонность к отклоняющемуся поведению в положительную сторону, после реализации коррекционной программы наблюдалось некоторое уменьшение склонности к аддиктивному и насильственному поведению как у мальчиков, так и у девочек. Высокий уровень агрессивности, тревожности и демонстративности у девочек до начала коррекционной работы значительно снизился к ее концу;

– на 45% изменилась оценка детей в отношении качеств личности, которые было принято считать одобряемыми. Если в начале смены дети отмечали как положительные такие личностные качества, как физическая сила, активное противостояние взрослым, жесткость в обращении с людьми и цинизм, то в ходе работы все больше


предпочтений отдавалось таким качествам, как отзывчивость, честность, доброта.

В целом результаты реализации психолого-коррекционной программы сопровождения подростков, находящихся в областном военно-патриотическом профильном лагере «Феникс» можно считать удовлетворительными.

По результатам проделанной работы в отношении всех воспитанников лагеря может быть дана рекомендация о продолжении комплексного психолого-педагогического сопровождения подростков по месту обучения, включая коррекционную работу, направленную на достижение вышеизложенных задач.

По окончании пребывания в лагере каждый подросток получил свидетельство о прохождении обучения по военно-прикладным дисциплинам, многие отмечены призами и грамотами, благодарностями руководства.

20 подростков заслужили и делом доказали возможность снятия их с учета в местных комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав. Соответствующее ходатайство было направлено заместителю председателя комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при губернаторе области.



УДК 375

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Г.А. Гимаева, И.М. Салпыкова

### Аннотация

В статье освещены подходы и тенденции проблемы развития музыкально-творческих способностей личности, существующие в музыкально-педагогической, психологической теории и практике. Основное внимание уделено педагогическим аспектам музыкально-творческого развития на основе хоровой подготовки будущего учителя музыки.

**Ключевые слова:** комплекс специальных музыкальных способностей, одаренность, талант, структура музыкальности будущего учителя музыки.

### Abstract

The article deals with the approaches and tendencies to the issue of developing musical abilities and the creativity of a person, which are currently debated in musical theory and the theory and practice of psychology. The main focus is made on the pedagogical aspects of musical and theoretical development on the basis of the choral training of a music teaching major.

**Index terms:** a set of special musical abilities, giftedness, talent, the structure of musicality of a music teaching major.

**В** условиях становления новой системы образования значимым фактором актуализации профессиональной подготовки будущего учителя выступает формирование творческих качеств как сущностной характеристики любой деятельности. Работа с одаренными детьми и талантливой молодежью становится первоочередной задачей национальной образовательной инициативы «Наша Новая школа».

В одном из первых указов Президента РФ Путина В.В. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [№ 599, 7 мая 2012 г.] отмечено, что в соответствии с изменением социального заказа к системе образования изменяется его цель, которая в настоящее время определяется как непрерывное развитие личности, способной к поиску нестандартных способов осуществления в любой деятельности. Главная задача состоит не в передаче максимально возможного объема знаний, а в том, чтобы научить их умению учиться.

Пожалуй ни в одной другой сфере музыкальной деятельности ее успешность не

зависит в такой степени от индивидуальных возможностей личности – от его музыкальности, слуховых и эмоциональных качеств и т.д., как в области хоровой подготовки будущего учителя музыки.

Поэтому музыкально-эстетическое воспитание и вокально-техническое развитие студентов должны идти взаимосвязано и неразрывно. «...Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидаящим его и видоизменяющим свое настоящее», – справедливо отметил Л.С.Выготский [1, с.5]. Ведь именно способности, по мнению ученых, являются атрибутом таланта, одаренности личности. В связи с этим проведем краткий теоретический анализ предъявленной нами проблемы.

Проблема развития музыкально-творческих способностей будущего учителя музыки находится в центре внимания и музыкальных психологов, и ученых, и педагогов-практиков. Из зарубежных исследований мы отмечаем работы К. Сишора, Е. Курта, И. Кирса и др. Из отечественных авторов прежде всего отметим Н.А. Римского-Корсакова, создавшего первую

концепцию структуры музыкальных способностей, разделив музыкальные способности на группы:

1) технические (игре на данном инструменте или пение);

2) слуховые (музыкальный слух). В слуховых способностях, в свою очередь, выделяются элементарные и высшие; к элементарным относятся гармонический и ритмический слух.

Многие ученые дают следующее понятие способности – это индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения. Так, С.М.Каргапольцев утверждает, что воспитание средствами музыки невозможно без творческого процесса, без развития творческих наклонностей обучаемого. По его мнению, музыкальное воспитание играет положительную роль в преподавании других предметов, делая их привлекательными, создавая благоприятные условия для раскрытия творческих способностей и особенностей индивидуальной одаренности и творческой самостоятельности [2, с.10].

Ученый В.В. Богословский выделяет виды способностей по их направленности, специализации. Он утверждает, что способность – синтез свойств человеческой личности, отвечающей требованиям деятельности и обеспечивающей высокие достижения в ней. Под общими способностями им понимается такая система, которая обеспечивает относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлением различных видов деятельности. Под специальными способностями ученый выделяет такую систему свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности, в частности музыкальной, сценической.

Конечным выводом вышеизложенного подхода является положение о том, что у каждого человека можно сформировать любые способности. Соответственно изменяется и структура его способностей. В

процессе деятельности человек «переходит» с одного уровня на другой. В связи с этим можно смело утверждать, что способности проявляются в том, насколько быстро и легко человек осваивает конкретную деятельность. Как известно, даже очень одаренные люди начинали с подражания, а затем только по мере приобретения опыта проявляли творчество.

С точки зрения психолога Б.М.Теплова, изучающего возможности музыкального влияния на развитие личности, музыкальная способность – это способность реагировать на музыку, остро переживать музыкально-эстетические впечатления, а не наличие специфических музыкальных данных. «Центр музыкальности» человека, по его словам, душевная отзывчивость, а не специфически музыкальная одаренность [9]. Творчество – высшая способность человека. Интересно отметить, что по первому образованию Б.М.Теплов был музыкантом-пианистом, получившим образование в Петербургской консерватории.

В настоящее время концепция музыкальных способностей Б.М.Теплова общепризнанно считается классической, она стала объектом последующих исследований в музыкальной психологии и педагогике (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьева, Г.С.Тарасова и др.) Мы считаем, что позиции и подходы психологов направлены, прежде всего, на исследование внутренних механизмов данного процесса.

Многие ученые считают, что если человек не справляется с требованиями, которые предъявляет к нему деятельность, то это не означает полное отсутствие у него способностей, они могут развиваться через какое-то время или проявиться в другом виде деятельности. На сегодняшний день многими исследователями разрабатываются методы решения проблем, связанных с развитием способностей личности. Многообразие методических разработок, рекомендаций относительно выявления психологических особенностей одаренного ребенка, влияния окружающей среды на

развитие его способностей, соотношения творческой активности и здоровья детей, организации по индивидуальным программам подтверждает значимость рассматриваемой проблемы.

Наиболее важной нам представляется концепция А.М. Матюшкина, который подчеркивает, что наука и реальная практика обучения многократно доказали наличие не только индивидуальных различий в успешности обучения музыки, но и различий в творческих возможностях личности, составляющих их творческий потенциал.

Своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, называется одаренностью. Несмотря на то что данный феномен изучается на протяжении многих веков, до сих пор нет общепринятого представления о природе одаренности, а также методах ее диагностики.

Сущность понятия «музыкальная одаренность» установлена в работах Б.В. Асафьева, Б.Л. Яворского, А.Л. Готсдинера, Б.М. Теплова, В.И. Петрушина, Г.М. Цыпина, К. Орфа, З. Кодая. Структуре музыкальной одаренности посвящены работы Т.Ф. Цыгульской, Ю.А. Цагарелли, Д.К. Кирнарской, К.В. Тарасовой, И.А. Курбатовой и др. Ученые считают, что понятие «одаренность» ведет за собой совокупность природных задатков, индивидуальных способностей, таланта. Ни феноменальные способности, ни яркая и неповторимая индивидуальность сами по себе не определяют музыкальной одаренности, если её обладатель не заявил о себе выдающимися творческими результатами.

Высокая ступень развития способностей называется талантом. По мнению В.В. Богословского, талант — это определенное сочетание способностей и их совокупность [8]. Он отмечает, что отдельная изолированная способность, даже очень высокоразвитая, не может быть названа талантом. Известный психолог А.В. Суворов определил талантливого учащегося как

стремящегося увлеченно учиться, «поистине вдохновенно» [7].

Одной из важнейших целей школы многие ученые-практики видят борьбу за талантливого ученика, за его будущее, за его силы и время, а главное, направить ученика в благоприятные условия развития, ведущие от подражания к самостоятельному творчеству. «Школа в любом случае должна дать ему серьезную этическую направленность, чувство живой музыки, любовь к своей профессии, систему и навыки самостоятельной творческой работы», — утверждал С.А. Казачков [3, с.26]. С.А. Казачков в своей педагогической концепции особое внимание уделяет развитию индивидуальности в ученике, которое заключается в закреплении сильных сторон его дарования. Мы солидарны с этой позицией и считаем, что практический процесс нуждается в изучении и освещении именно в плане обучения будущего специалиста — учителя музыки в школе.

Исследователь Л.Л. Бочкарев подчеркивает, что способности, которые не развиваются в практической музыкальной деятельности, со временем гаснут. Только постоянно совершенствуясь в различных видах музыкального исполнительства, в том числе хоровой деятельности, можно поддерживать и развивать способности будущего учителя музыки. В нашей практике часто встречаются случаи, когда в комплексе музыкальности студента имеет место рассогласование некоторых признаков: отличные музыкально-творческие способности при плохой музыкальной памяти, общая любовь к музыке при слабых музыкально-слуховых представлениях.

С позиций Д.И. Зарина, Ю.М. Кузнецова, В.П. Морозова, Е.В. Назайкинского, О.И. Поляковой и др. музыкальность понимается как своеобразное сочетание способностей и эмоциональных сторон личности, проявляющихся в музыкальной деятельности. Только путем приобщения к хорошему музыкальному искусству создаются необходимые педагогические условия для



проявления и развития музыкальных способностей студентов. Так, становление мелодического слуха происходит главным образом в хоровом пении. Раскрыть «разгадать» индивидуальный характер дарования, правильно воспитать в нем нужные для специалиста качества стремился известный педагог-музыкант К.А. Ольхов, чьи позиции мы считаем важными и перспективными:

– во-первых, его теоретические исследования имеют четко выраженную методическую направленность. Он всегда протестовал против «натаскивания» учащегося путем подражания примам, свойственным его педагогу, против пресловутого метода «делай, как я» [5];

– во-вторых, К.А. Ольхов стремился помочь каждому ученику найти естественную для него индивидуальную манеру дирижирования на основе общей технической грамотности [5];

– в-третьих, сложность дирижерской профессии К.А.Ольхов обуславливает полифункциональность роли профессии: мыслитель, исполнитель, руководитель, актер, режиссер, воспитатель, педагог и др.

Адаптируя вышеназванные подходы, можно сделать вывод, что профессия дирижера требует особой одаренности и предъявляет определенные требования и к общим и специальным способностям будущих учителей музыки.

Обзор педагогической науки показал, что способности постоянно должны развиваться. Способности, которые не развиваются в практической музыкальной деятельности, со временем гаснут.

Также, нельзя говорить об отсутствии музыкальных способностей: их проявление во многом зависит от воспитания и обучения, стимулирующего положительные эмоции и интерес, так считает Б.М. Теплов. «По единодушному мнению всех исследователей, проявление музыкальных способностей индивидуально у каждого, их проявление во многом зависит от воспитания и обучения, стимулирующего положительные эмоции и интерес [2]. Понятие неразвивающаяся способность, по утверждению ученых А.Л. Готсдинера, Г.М.Цыпина, К.В.Тарасовой, А.В.Тороповой и др. само по себе является абсурдным.

Итак, исследователи подтверждают, что если для музыкального развития с самого рождения созданы необходимые условия, то это дает значительный эффект в формировании музыкальности.

Знание структуры музыкальности будущего учителя музыки требует понимание специфики содержания музыкального искусства, его широких возможностей в передаче тончайших нюансов человеческих чувств, их смены и развития, представленной нами на *рис. 1*.

Согласно мнению известных педагогов и музыкантов, вокально-хоровое воспроиз-



Рис. 1. Структура музыкальности будущего учителя музыки

ведение базируется на вокально-слуховых представлениях и музыкально-творческих способностях будущего учителя, которые, в свою очередь, формируются благодаря активизации музыкальности личности.

И.А. Мусин подчеркивал, что музыкант становится дирижером лишь благодаря своим способностям, «...лишь очень способный музыкант становится настоящим дирижером. Успешность обучения зависит, конечно, от компетентности и способности самого педагога. Но надо говорить и об исполнительских, дирижерских, педагогических способностях обучающегося. Последнее, очень важное обстоятельство обычно не принимается в расчет. Считается, что каждый, кто умеет дирижировать, может и преподавать. Это глубокое заблуждение. Можно быть отличным исполнителем и не обладать педагогическими способностями» [4, с.176].

Тем не менее, к сожалению, следует признать, что практический музыкально-педагогический процесс далеко не полностью использует бесспорные теоретические основы и достижения музыкально-педагогической науки за последние годы.

С одной стороны, имеется и положительная динамика в проведении конкурсов творчески неординарных учителей музыки, как молодых, так и опытных. Отметим, что впервые в 2008 г. учитель музыки московской школы № 1060 М.Л.Стародубцев стал победителем конкурса «Учитель года России». Вместе с тем не только отказ от некоторых догматических подходов в образовании, но и творческое раскрытие индивидуальности каждого студента во время индивидуальных занятий, внеаудиторной формы работы позволили бы с оптимизмом смотреть на будущее музыкального образования.

Мы считаем, что класс хоровой подготовки, как никакой другой, располагает возможностями для созидания к творческому развитию музыкальных способностей, самореализации, самосовершенствования студента – будущего учителя музыки

в школе. Перед начинающим педагогом возникают «вечные» вопросы: «что делать?» и «с чего начать?». Применение в процессе дирижерского обучения упражнений с целью выработки у учащихся свободного владения каким-либо техническим приемом вызывает возражения у части педагогов. В основе таких возражений лежит опасение отрыва техники от музыки, отрыва движений от музыкально-эмоциональной сферы.

Поэтому нам представляется важной позиция А.Иванова-Радкевича: «...Должны быть отвергнуты всякие противоестественные, надуманные, «немые» методы тренировки движений на так называемых «схематических примерах», а также групповые занятия по дирижированию, сводящиеся на деле к бессмысленной гимнастике, лишённой какого-либо музыкально-эмоционального содержания» [2]. Соглашаясь с этой цитатой, мы считаем, что нельзя «вместе с водой и выплескивать и ребенка». Упражнения, поставленные с определенной целью, связанные с выполнением конкретной технической задачи, исполненные в определенном эмоциональном тоне, соединенные со звучащей (реально или мысленно) музыкой, приносят несомненную пользу. Дирижерам тоже нужны «гаммы» [5]. В таких «гаммах»-упражнениях особое внимание уделяется дирижерскому жесту, где отрабатывается метроритм, динамика, агогика, штрихи и другие исполнительские и образные задачи, встающие при дирижировании музыкальным произведением.

Главной задачей развития музыкально-творческих способностей у студентов в хоровом классе мы определили полифункциональные и комплексные способности, идущие от вокально-хоровой, дирижерской, музыкально-творческой, методической и психолого-педагогической сторон процесса над хоровым произведением.

Уровень музыкально-творческих способностей, на наш взгляд, зависит и от содержания и методов обучения в активной

вокально-хоровой, исполнительской деятельности, выработки вокально-слуховой координации, навыков звуковедения и т.д. Комплекс музыкальности будущего учителя в школе, адаптируя вышеназванные теоретические подходы ученых, должен включать и способность исполнения и интерпретации хоровой музыки, музыкально-эстетического восприятия.

Таким образом, только путем приобщения к хоровому музыкальному искусству создаются необходимые условия для комплексного проявления и развития музыкальных, творческих способностей студентов – будущих учителей музыки. Любую проблему, связанную с обучением и воспитанием будущего учителя, нельзя рассматривать в отрыве от контекста целостного педагогического процесса. Процесса сложного, комбинаторного по своей сути, имеющего на сегодняшний день значительный уровень теоретической и методической оснащенности, отраженной в различных научных исследованиях.

### Литература

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1999.
2. *Иванов-Радкевич, А.* О воспитании дирижера / А.О. Иванов-Радкевич. – М., 1973. – 63 с.
3. *Казачков, С.А.* Дирижер хора – артист и педагог / С.А. Казачков. – Казань, 1998. – С. 43.
4. *Мусин, И.А.* Язык дирижерского жеста / И.А. Мусин. – М.: Музыка, 2007.
5. *Ольхов, К.А.* Вопросы теории дирижерской техники и обучение хоровых дирижеров / К.А. Ольхов. – Л., 1979.
6. *Петрушин, В.И.* Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М., 1987. – 245 с.
7. *Талызина, Н.Ф.* Психология музыкальных способностей / Н.Ф. Талызина, О.П. Лобанова. – М., 1999. – 244 с.
8. *Тарасова, К.В.* Онтогенез музыкальных способностей / К.В.Тарасова. – М., 1985. – 354 с.
9. *Теплов, Б.М.* Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М.Теплов // Сов. педагогика. – 1946. – № 6.
10. *Теплов, Б.М.* Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М., 1978. – 453 с.



УДК 37.013.2

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

М.А. Кормильцина

### Аннотация

Рассматриваются специфика, сущность, содержание, концепции экологического воспитания детей дошкольного возраста. Автор акцентирует внимание на необходимости взаимоотношения природы и человека в ее связи с современной ситуацией.

**Ключевые слова:** природосообразность, экология, дошкольник, возраст, природа, воспитательная система, лечение красотой, духовная жизнь ребенка, закрытость сердца, детское мышление, нравственность.

### Abstract

The article looks at the essence, content and specific character of ecological education of preschool children, with a special emphasis on the necessity of interaction between humans and nature in its current state.

**Index terms:** alignment with nature, ecology, preschooler, age, nature, educational system, «beauty therapy», children's spirituality, «closed heart», children's way of thinking, morality.

**К**расной нитью через всю научно-педагогическую деятельность академика В.А. Сухомлинского проходят сентенции: «красота сама собой влияет на душу», «доброе неразрывно связано с красотой» [10, с.69]. Воспитание красотой не требует разъяснения: в своем изречении педагог-новатор имел в виду, прежде всего внутреннюю красоту, мораль и нравственность.

Основываясь на собственном опыте, человек так или иначе способен познавать окружающий мир. Природа – это воспринимаемый нами внешний мир, подчиняющийся своим законам. Она представляет собой живой организм, который дарит радость и продолжает развиваться, «имеет свое сознание, мысли, в нужную минуту подсказывает человеку и даже спасает от смерти» [15]. Русский писатель, инженер-путеец Н.Г. Гарин-Михайловский говорил, что «природа – эта самая лучшая из книг, написанная на особом языке. Этот язык надо изучать» [13]. Именно об этом мудрым афоризмом звучат слова Сухомлинского: «Человек был и всегда останется сыном природы. Мир, окружающий ребенка,

это прежде всего мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой» [8, с.35]. Недаром древние китайцы говорили: если человек не борется с природой, а живет в гармонии с ней, качество его жизни заметно улучшается.

В настоящее время проблема неправильного взаимодействия человека и природы стала острой и является приоритетным предметом обсуждения в большинстве стран, что созвучно с мнением писателя В.Г. Распутина о том, «что экология стала самым громким словом на земле, громче войны и стихии» [13], поэтому данная социальная ситуация является объективным фактом и с ней приходится считаться вследствие глупого стремления человека подчинить природу своей воле. В современном мире человек отошел от основных канонов взаимодействия с природой. Люди сегодня сильнее природы, она все больше зависит от нас. Отсюда отчуждение от природы ведет к сенсорному дефициту, сенсорному дисбалансу, а природная составляющая воспитания является отличительной всей системы обучения и воспитания.

В связи с принятием законов Российской Федерации «Об охране окружающей среды и обеспечения устойчивого развития» и «Об образовании» созданы правовые предпосылки для формирования системы непрерывного экологического образования. Первым звеном в системе является дошкольное воспитание, в котором целью служит острая необходимость формирования экологического мышления, а драгоценным свойством является безотчетное стремление ребенка понимать окружающую жизнь.

Все едины в том, что дети – наше будущее. Для всех это наше личное будущее, причем не такое уж далекое. Каждый родитель мечтает, чтобы его ребенок добился большего успеха в жизни, чтобы он радовал, а не огорчал, т.е. был воплощением и реализацией наших неосуществленных желаний и надежд. Как известно, главное в общении с ребенком – это личный пример. Именно через нас, через наши ощущения и эмоции ребенок впитывает информацию об окружающем мире, ибо говоря словами Сухомлинского – «передавая свои знания людям, человек познает другого человека и себя» [9, с.400]. Тем самым мы стараемся привить им как можно больше полезных навыков, которые останутся с ними на годы вперед. Поэтому, общаясь с ребенком и показывая свое отношение к природе, прежде всего, нужно постараться подумать обо всех последствиях своих действий и слов.

Педагог личным примером старался показать, что природа – это все-таки друг, и с каким замиранием дети «припадали» к нему, слушая его рассказы. И как же важным и ценным становится понимание того, что человечество может и обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет через природу. Это непросто, но при разумном подходе вполне осуществимо, потому что то, что в нас заложено природой «генетически или с самого раннего детства, и есть самая крепкая надежная основа» [12, с.20].

В современных условиях, когда общественные приоритеты меняются, главной

проблемой и задачей каждого государства становится воспитание граждан, умеющих сохранить гармонию с окружающим миром, выстраивая свою деятельность опираясь на «собственные корни» [6, с.68–69], систематизировать знания и жизненные явления с позиции эмоционально осознанного взаимодействия с окружающей социопригодной средой. Современными качествами человека в наше время стали инициатива, деловитость, предприимчивость, стремление к инновациям и поиск возможности самоактуализации. Иными словами, «современный человек должен быть хорошо социализирован» [3, с.25]. У Сухомлинского мы также находим, что он был сторонником ранней социализации ребенка, говоря: «...дети обязаны по крупинке познавать свою ответственность за материальные и духовные ценности» [8, с.213].

В связи с неблагоприятной социально-экономической обстановкой нам приходится сталкиваться с несоответствием экологической культуры общества и образования. В 2001 г. лаборатория методологии и теории содержания образования Института социологии образования РАО на семинаре по теме «Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования систем и технологий обучения» установила, что «Реализация принципа природосообразности изменяет саму парадигму образования, взаимоотношения между учителем, учеником и учебником» [14].

По словам чувашского этнопедагога профессора Г.Н.Волкова, по духу близкого к идеям Сухомлинского, природосообразность определяется во многом не только методами воспитания, но и его целями [2, с.120]. Этого же мнения придерживается академик Н.Н.Моисеев: «Воспитание и образование человека начинается с экологического воспитания» [7, с.12]. В связи с этим педагогическая система через «воспитание природой» Сухомлинского на современном этапе приобретает особенную актуальность как основа и опора практи-

ческой жизни и нравственности подрастающего поколения.

Особое место в наследии Сухомлинского нами отводится педагогическому труду «Сердце отдаю детям», который не менее популярен и в наше время: через осмысление отношений «человек – природа» ребенок осознает свою причастность к позитивному восприятию природы и выходит на новые отношения с миром через экологию души. Педагогическая мудрость педагога заключается в том, что общение детей с природой является счастливейшей минутой. В данной книге в простой и доступной форме можно найти рекомендации, советы, основанные на таких ценностях воспитания как доброта, сердечность, труд, взаимопомощь, святость, и которые могут быть доступны каждому.

Идея природосообразного воспитания детей дошкольного возраста не раз становилась объектом исследования философов, психологов и педагогов. Такие античные мыслители, как Аристотель, Демокрит, Платон, философы педагогики: А.Я.Коменский, И.Г.Песталоцци, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, В.А. Сухомлинский считали, что именно осмысление взаимовыгодного взаимодействия с окружающей средой, созерцание гармонии природы, ощущение своего родства с природой, создает идеальные условия для гармоничного развития способностей и созревания душевных сил ребенка. Современные чувашские исследователи А.Д.Димитриев и З.Н.Плечова отмечают, что гармонизация отношений человека и природы является обязательным условием формирования «человека нового типа» [4, с.45].

Общая характеристика принципа природосообразности Сухомлинского нашла отражение в учебниках и учебных пособиях современных авторов, а также в диссертационных работах (П.П. Козлова, Н.Д. Виноградова, Н.С. Тарабрина). Его идеи воспитания мы находим и у зарубежных исследователей (А.Кокерель, А.Петрикаш, Би Шуджи). В Чувашской Республике в этом направлении

богатое наследие оставили видные педагоги Н.Я.Яковлев и Г.Н.Волков.

В деятельности дошкольных учреждений в настоящее время функционируют следующие программы по воспитанию у подрастающего поколения любви к природе: «Мы» Н.Н. Кондратьевой, «Юный эколог» С.Н. Николаевой, «Паутинка» Ж.Н. Васякиной, «Наш дом – природа» Н.А. Рыжовой, «Мир вокруг нас» Т.И. Поповой, «Истоки» Л.А. Парамоновой. Все программы ориентированы на индивидуальный подход к развитию интеллектуальных и художественных способностей ребенка. В целях формирования экологической культуры у дошкольников и детей младшего школьного возраста на сайте Министерства природы Чувашии создана Детская экологическая страничка «Экоазбука». На этой страничке есть гостевая книга, где каждый ребенок может высказаться и задать вопрос на интересующую тему.

Анализ литературы свидетельствует о том, что в области воспитания детей дошкольного возраста природой накоплен достаточный опыт, постоянно разрабатываются новые методы и подходы к этому процессу, но в то же время остаются противоречия между позитивно-созидательным мышлением при ознакомлении с природой и реальными социально-экономическими условиями развития общества.

За прошедшие десятилетия о проблемах природосообразного воспитания детей дошкольного возраста накоплено достаточно информации. Такой повышенный интерес абсолютно оправдан тем, что многие исследователи (А.П.Захаревич, Е.Ж.Золотова, Т.А.Ковальчук, А.М.Федотова и др.) ссылаются на мнение Сухомлинского о том, что природа лежит в основе детского мышления, чувств, творчества: именно в этот период закладываются основы воспитания личности и психологический микроклимат вокруг ребенка, т.е. дети до семи лет – существа особого рода. При этом педагог очень ярко показывает психологические особенности воздействия природы окру-

жающего мира на сознание ребенка. «В первые семь лет жизни развитие человека идет колоссальнейшими темпами и в значительной степени его результативность предопределяет успешность и жизненную стратегию взрослого» [5, с. 42].

Существует немало способов передачи детям информации, которые исходят из признания, что создание природосообразной образовательной среды благоприятствует развитию личности. Словесными методами и конкретными примерами Сухомлинский так сумел организовать индивидуальный воспитательный процесс в форме увлекательных «путешествий в природу», что каждый ребенок проявлял и заявлял о своем я, чувствовал себя духовно богатым и смог понять, что природа есть источник слова и разума. И как свидетельствует наш личный опыт, маленькие дети очень наблюдательны, у них есть уникальная способность к фантазированию, и они хотят научиться всему, что возможно, и прямо сейчас.

Общепризнанна истина о том, что детей не обманешь, они умнее нас и сами «вступают во взаимодействие с окружающим миром природы, культуры, информации, с людьми» [3, с. 4], но помочь сформировать «экологическую картину мира» ребенку можем мы, родители, воспитатели, личные усилия самого ребенка в виде творческой деятельности.

Сухомлинский очень разборчиво подходил к вопросам общения с детьми. Он был настоящим живописцем природы, воспринимал ее взглядом художника и тонким слухом музыканта. Используя свойство мышления малышей мыслить образами, он систематически проводил свои уроки в форме сказки, что еще больше способствовало развитию фантазии и воображения и в дальнейшем выражалось созданием загадок, скороговорок, потешек, устных рассказов о природе.

Так как в дошкольном возрасте чувственные переживания сохраняются в режиме зрительного анализатора, зная эффективность воздействия художествен-

ного слова, педагог посредством эмоционального пробуждения разума через музыку, чтение художественной литературы, живопись, аппликации, задач на смекалку прикасался к душе и сердцу ребенка, чтобы сохранить в памяти детей удовольствие, неповторимость образов природы и еще больше окружить детей красивыми образами. И это дополнительно убеждает нас в том, что средством воспитания у Сухомлинского была радость, удовольствие, а целью воспитания – счастье.

Развивая свое утверждение, что именно наблюдения за объектами природы являются своеобразным «путешествием к истокам мышления и речи» [8, с. 47], педагог, выводя детей на лоно природы, учил слушать тишину леса, журчание ручьев, шорох листьев, видеть красоту деревьев, старался привлечь их внимание к причудливым формам сугробов, стройным, как свечки, елям с нарядными шишками на верхушках, тонким и темным веткам берез. Тем самым у детей меняется представление об окружающей действительности, накапливаются фактические знания для последующего осознания, обобщения. Для того чтобы ребенок научился понимать природу, чувствовать её красоту, читать её язык, организовать труд по уходу за животными и растениями, в Павлышской школе был создан живой уголок, птичьи и звериные лечебницы.

По данным психологических исследований, человек запоминает 10% того, что он слышит, до 50% того, что видит, и почти 90% того, что делает [17]. Предметы и явления, воздействуя на мозг ребенка, отражаются в коре головного мозга в виде образов. Используя эту реакцию клеток детского мозга, педагог урок любви к природе продолжал на уроках труда и изобразительного искусства. Через рисунки и поделки воспитанники соединяли реальный мир и сказочные образы, развивали художественную зоркость.

Одним из принципов детской психологии является положение о том, что различные психические процессы можно сфор-

мировать через осознание окружающего мира в деятельности. Ребенок не только воспринимает окружающий мир, но и проявляет свою активность. Сухомлинский справедливо считал, что ребенок должен облагораживать окружающий мир своим трудом. И неустанно повторял, что каждая работа должна быть для ученика хотя бы маленьким продвижением вперед. Следовательно, видя результат созидания трудом красоты, ребенок наслаждается тем, что он создал своими руками, оставляя неизгладимый отпечаток в сердце и счастье видения самого себя в результатах своего труда. Такой ребенок уже не способен «на зло, подлость, цинизм, бессердечность» [8, с.231], а значит, обретает закалку на всю жизнь, не поддаваясь влиянию разрушительных сил. У ребенка происходит мобилизация потенциальных резервов организма, возникает раннее не испытанное восприятие ценности природы и самого себя, стремление быть совершеннее.

Педагог учил детей тому, что все на земле живет и трудится, что люди стремятся помогать друг другу, что человек тоскует без Родины и что у всего на свете есть свой родной язык, и что ни одно живое существо не обходится без семьи. Приобщая детей жить в гармонии с природой, Сухомлинский утверждал, что тем самым мы получим неограниченные возможности развить лучшие человеческие качества и уж тем более укрепить здоровье. Используя принцип природосообразности в воспитании подрастающего поколения, он приходит к выводу, что общение с природой несет не только практическую пользу, но и душевное равновесие.

Любопытно, что даже в древности, задачей родителей, подаривших ребенку тело, было его духовное воспитание. Ведический принцип гласил, что до пяти лет дети могут делать что хотят: пусть играют, бегают и т.д. Такая форма воспитания успешно применяется в Японии. У детей с младшего возраста стараются развить внимательность, видеть оттенки окружающего

мира, а музыка и пение, поэзия введены в обязательную школьную программу. Подтверждение того, что музыка ближе всего к природе мы находим у Сухомлинского: «Музыка – могучий источник мысли» [8, с.75]. И опять же Сухомлинский старался вызвать эмоциональную реакцию у детей, а затем убедить, что красота музыки является посредником между восприятием природы и творчеством.

В процессе формирования экологической воспитанности можно использовать и следующий пример: в шотландском городке Файф функционирует детский сад Secret Garden под открытым небом, в лесу. Воспитанники в любую погоду целый день проводят на свежем воздухе. Игрушки у них находятся под рукой: деревья, ветки, листья, камни, песок и многое другое. И такого понятия, как плохая погода, у них не существует [18]. Благодаря этому происходит включение первой сигнальной системы, мозг начинает работать на максимуме своих возможностей, уходит разрыв между словом и представлением в сознании, раскрываются творческие способности, улучшается физическое и познавательное развитие.

Многозначное чувашское слово *кăмăл* выражает внешнюю и внутреннюю красоту человека. В 17-томном словаре Н.И. Ашмарина упоминаются 72 словосочетания с данным словом, имеющие разные значения. По чувашским представлениям, человек состоит из тела (ят-пя), ума (ăс-тан), души (чун) и *кăмăл*. Это иллюстрирует духовную сущность человека, на которую можно воздействовать воспитанием.

Человек так устроен, что он ничего не забывает из того, что в его жизни было. Нет сомнения в том, что большинство из детских воспоминаний оживляют в нашей памяти вечно живую природу. Поэтому наша задача, по возможности, сделать все, зависящее, чтобы в сознании наших детей, в их сердце и памяти навсегда сохранились образы, что соприкасаются с добротой и любовью. А для этого требуется большая



любовь к детям и стремление передать им тот свет любви и красоты окружающего естественного мира, которые «доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [11, с.170].

«Остановись в изумлении перед красотой, в твоём сердце тоже расцветет красота» [11, с.373]. Своей практической деятельностью Сухомлинский убедительно доказал, что добрые чувства своим корнем уходят в детство, а человечность, доброта, достоинство, доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира. Эти идущие от отданного детям сердца Сухомлинского слова вечно будут служить благородному делу формирования экологической воспитанности подрастающего поколения.

### Литература

1. *Виноградова, Н.Д.* Принцип природосообразности в свете междисциплинарных исследований / Н.Д. Виноградова // Методологические проблемы междисциплинарных исследований в образовании. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – С. 68.
2. *Волков, Г.Н.* Чувашская этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2004. – С. 454.
3. *Голованова, Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – С. 272.
4. *Дмитриев, А.Д.* Природа и человек / А.Д. Дмитриев, З.Н. Плечова. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1992. – С. 95.
5. *Езопова, С.А.* Обеспечение доступности и качества образования детей старшего дошкольного возраста в РФ: проблемы и пути их решения / С.А. Езопова // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 11. – С. 42.
6. *Коменский, Я.А.* Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци; сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 414.
7. *Моисеев, Н.Н.* Развитие непрерывного экологического образования / Н.Н. Моисеев // Материалы 1-й науч.-практ. конф. по непрерывному экологическому образованию. – М., 1995. – С. 4–15.
8. *Сухомлинский, В.А.* Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения: в 3 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – С. 564.
9. *Сухомлинский, В.А.* Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения: в 3 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 564.
10. *Сухомлинский, В.А.* О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1973. – С. 272.
11. *Сухомлинский, В.А.* Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения: в 3 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 388.
12. *Тестов, В.А.* Ценности российской цивилизации как стратегические цели образования / В.А. Тестов // Педагогика. – 2009. – № 1. – С.15–21.
13. Экологические афоризмы, пословицы и поговорки / сост. Н.Ф. Церцек; введение и науч. ред. докт. биол. наук проф. В.М. Константинова. – М.: Либерия-Бибинформ, 2007. – С. 80.
14. «Эйдос». Интернет-журнал. – Режим доступа: [www.eidos.ru/journal/2002/0417.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0417.htm)
15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.lib.cap.ru/ecolog/index.asp](http://www.lib.cap.ru/ecolog/index.asp)
16. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.gennadij.pavlenko.name](http://www.gennadij.pavlenko.name)
17. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.znaniya.in.ua](http://www.znaniya.in.ua)
18. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ecovoice.ru](http://www.ecovoice.ru)

УДК 796.88

## МОДЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ГИРЕВИКОВ И НОРМАТИВНАЯ ШКАЛА ЕЕ ОЦЕНИВАНИЯ НА РАННИХ ЭТАПАХ МНОГОЛЕТНЕЙ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

**В.П. Симень, Н.Н. Кисапов**

### Аннотация

Установлены модельные характеристики специальной физической подготовленности гиревиков 11–17 лет и разработана на этой основе нормативная шкала ее оценивания, служащая на практике основой для реализации принципа целесообразности и умеренности планирования по объему и интенсивности тренировочной нагрузки, адекватной в том или ином выделенном нами возрастном периоде занятий гиревым спортом.

**Ключевые слова:** гиревики, модельные характеристики, специальная физическая подготовленность, нормативная шкала, ранний этап подготовки.

### Abstract

The article establishes model characteristics of kettlebell lifters' special physical training at the age of 11–17. These characteristics are used as a basis for a normative scale of assessing physical training. In practice it can be used as a pattern for realizing the principles of rationality and good planning of training sessions (in volume and intensity of training load), which are both appropriate for a certain age period of kettlebell lifting.

**Index terms:** kettlebell lifters, model characteristics, special physical training, normative standard scale, early stages of training.

**Н**а современном этапе развития гиревого спорта достаточно часто можно наблюдать такую ситуацию, когда спортсмены-гиревики, успешно выступавшие на юношеских чемпионатах Европы и мира, не всегда добиваются таких же высоких результатов в соревнованиях среди взрослых спортсменов. Это обусловлено ошибками, допущенными на ранних этапах многолетней спортивной подготовки. К ним относятся, с одной стороны, систематическое превышение «порога адаптации», проявляющееся в предъявлении юным спортсменам тренировочной нагрузки, превышающей возможности растущего организма, с другой – применение исключительно напряженных, мощных по воздействию тренировочных средств, которые приводят к быстрой адаптации организма к этим средствам и, как следствие, к отсутствию реакции на более легкие физические упражнения.

Поэтому при выборе тренировочных нагрузок и тренировочных упражнений

необходимо учитывать возрастные особенности специальной физической подготовленности, обуславливающей оптимальные параметры адаптации организма к их воздействию с учетом специфики упражнений гиревого спорта.

Между тем уровень и динамика специальной физической подготовленности юных гиревиков в настоящее время остаются недостаточно изученными.

В этой связи **целью** нашего исследования явилось определение модельных характеристик специальной физической подготовленности (СФП) гиревиков в возрасте от 11 до 17 лет и разработка на этой основе нормативной шкалы ее оценивания.

Мы полагали, что ориентация тренеров на разработанные нами модельные характеристики позволит оптимизировать планирование тренировочных нагрузок с учетом показателей СФП у конкретных спортсменов.

**Методика и организация исследования.** Для выявления показателей СФП нами у

всех испытуемых определялось количество подъемов в упражнениях толчок, рывок и толчок по длинному циклу. Лимит времени на выполнение соревновательных упражнений гиревого спорта составил 5 минут. В педагогическом эксперименте приняли участие 124 спортсмена-гиревика мужского пола в возрасте 11–17 лет: по 20 человек 11 и 12–13 лет соответственно, 39 участников эксперимента – 14–15 лет и 15, 18 и 12 испытуемых в весовых категориях до 60 кг, до 70 кг и свыше 70 кг соответственно – 16–17 лет. Измерение показателей СФП проводилось в процессе выступлений юных гиревиков в соревнованиях республиканского масштаба (2011–2012 гг.).

**Результаты исследований и их обсуждение.** На основе полученного материала, методом математического анализа результатов в контрольных упражнениях были выделены среднестатистические данные СФП гиревиков-мальчиков 11–17 лет (табл. 1).

Из представленной табл. 1 видно, что у 11-летних испытуемых, применявших 6 кг гири, за 5 минут результаты в толчке в среднем составили 53,0 раза, стандарт отклонения –  $\pm 28,3$  раза, в рывке в сумме двух рук –  $122,0 \pm 28,3$  раза, в толчке по длинному циклу –  $26,0 \pm 15,6$  раза. У 12–13-летних

юных гиревиков, выступавших 8 кг гирями, результаты следующие: толчок –  $53,0 \pm 27,8$  раза, рывок всего –  $109,35 \pm 45,2$  раза и толчок по длинному циклу –  $26,5 \pm 14,0$  раза. 14–15-летние атлеты соревновались 12 кг гирями. Их показатели такие: толчок –  $62,0 \pm 23,5$  раз, рывок всего –  $112,7 \pm 26,0$ , толчок по длинному циклу –  $32,7 \pm 11,9$  раз. В возрастной категории 16–17 лет использовались 16 кг снаряды, были выделены три весовые категории: до 60 кг, до 70 кг и свыше 70 кг. В соревновательном упражнении толчок их результаты составили: до 60 кг –  $43,1 \pm 20,6$  раза, до 70 кг –  $53,2 \pm 22,5$  раза, св. 70 кг –  $72,3 \pm 15,4$  раза. В рывке в сумме двух рук – до 60 кг –  $92,8 \pm 24,9$  раза, до 70 кг –  $100,1 \pm 27,9$  раза и свыше 70 кг –  $113,6 \pm 22,4$  раза. В толчке по длинному циклу до 60 кг –  $21,1 \pm 10,1$  раза, до 70 кг –  $27,2 \pm 11,0$  раза и свыше 70 кг –  $36,7 \pm 7,2$  раза соответственно.

На основе выявленных среднестатистических результатов нами разработана нормативная шкала оценивания показателя СФП у 11–17-летних гиревиков, характеризующая «высокий», «выше среднего», «средний», «ниже среднего», «низкий» уровни ее развития (табл. 2–3).

В табл. 2 приведен критерий оценивания показателя СФП гиревиков-мальчиков 11–15 лет.

Таблица 1

Показатели специальной физической подготовленности гиревиков-мальчиков  
11–17 лет, количество подъемов,  $x \pm s$

Возраст, количество испытуемых	Контрольные упражнения		
	Толчок	Рывок	Толчок по длинному циклу
11 лет, $n=20$	$53,0 \pm 28,3$	$122,0 \pm 28,3$	$26,0 \pm 15,6$
12–13 лет, $n=20$	$53,0 \pm 27,8$	$109,35 \pm 45,2$	$26,5 \pm 14,0$
14–15 лет, $n=39$	$62,0 \pm 23,5$	$112,7 \pm 26,0$	$32,7 \pm 11,9$
16–17 лет, вес:			
до 60 кг, $n=15$	$43,1 \pm 20,6$	$92,8 \pm 24,9$	$21,1 \pm 10,1$
до 70 кг, $n=18$	$53,2 \pm 22,5$	$100,1 \pm 27,9$	$27,2 \pm 11,0$
$\geq 70$ кг, $n=12$	$72,3 \pm 15,4$	$113,6 \pm 22,4$	$36,7 \pm 7,2$

*Примечание:* время выполнения упражнения – 5 мин; вес гири в 11 лет – 6 кг, в 12–13 лет – 8 кг, в 14–15 лет – 12 кг, в 16–17 лет – 16 кг.

Таблица 2

**Критерий оценивания результатов контрольных испытаний  
по специальной физической подготовленности гиревиков-мальчиков 11-15 лет  
в очках по правилам соревнований, количество подъемов,  $x \pm \delta$**

Уровни показателя специальной физической подготовленности	Контрольные упражнения		
	Толчок	Рывок всего (сумма 2 рук)	Толчок по длинному циклу
<b>Возрастная категория – 11 лет, n = 20</b>			
Высокий	> 81	> 150	> 42
Выше среднего	53–81	122–150	26–42
Средний	25–53	94–122	10–26
Ниже среднего	1–25	65–94	1–10
Низкий	0	< 65	0
Ст. отклонения	$\pm 28,3$	$\pm 28,3$	$\pm 15,6$
<b>Возрастная категория – 12-13 лет, n = 20</b>			
Высокий	> 81	> 155	> 40
Выше среднего	53–81	109–155	26–40
Средний	25–53	64–109	12–26
Ниже среднего	1–25	19–64	1–12
Низкий	0	< 19	0
Ст. отклонения	$\pm 27,8$	$\pm 45,2$	$\pm 14,0$
<b>Возрастная категория – 14-15 лет, n = 39</b>			
Высокий	> 88	> 139	> 45
Выше среднего	64–88	113–139	33–45
Средний	40–64	86–113	21–33
Ниже среднего	17–40	60–86	9–21
Низкий	< 17	< 60	< 9
Ст. отклонения	$\pm 23,5$	$\pm 26,0$	$\pm 11,9$

*Примечание:* время выполнения упражнения – 5 мин; вес гири в 11 лет – 6 кг, в 12–13 лет – 8 кг, в 14–15 лет – 12 кг.

Предположим, в толчковом упражнении 11-летний участник эксперимента за 5 мин две 6 кг гири толкнул от груди двумя руками больше 81 раза, это свидетельствует о *высоком уровне* СФП юного гиревика, от 53 до 81 раза – *выше среднего*, от 25 до 53 раз – *среднем*, от 1 до 25 раз – *ниже среднего*, ноль подъемов – *низком*. В рывковом упражнении, если в сумме двух рук выполнил больше 150 подъемов – *высокий уровень* показателя СФП, от 122 до 150 раз – *выше среднего*, от 94 до 122 раза – *средний*, от 65 до 94 раз – *ниже среднего*, а 65 раз и меньше –

*низкий уровень*. В толчке по длинному циклу больше 42 подъемов характеризует *высокий уровень* СФП, от 26 до 42 раз – *выше среднего*, от 10 до 26 раз – *средний*, до 10 раз – *ниже среднего*, ноль подъемов – *низкий*. Статистический стандарт отклонения:  $\pm 28,3$  – упражнение толчок,  $\pm 28,3$  – упражнение рывок и  $\pm 15,6$  – толчок по длинному циклу (см. табл. 2).

Если атлет 12–13-летнего возраста за 5 мин (на каждое упражнение) толкает две 8 кг гири от груди двумя руками больше 81 раза, вырывает в сумме двух рук больше 155 раз, а в толчке по длинному циклу

набирает больше 40 подъемов, то это свидетельствует о *высоком уровне* показателя СФП юного гиревика; от 53 до 81 раза – толчок, от 109 до 155 раз – сумма 2 рук и от 26 до 40 раз – длинный цикл – *выше среднего*; от 25 до 53 раз – толчок, от 64 до 109 раз – сумма 2 рук и от 12 до 26 раз – длинный цикл – *средний*; от 1 до 25 раз – толчок, от 19 до 64 раз – сумма 2 рук и от 1 до 12 раз – длинный цикл – *ниже среднего*; ноль раз – толчок, меньше 19 раз – сумма 2 рук и ноль раз – длинный цикл – *низкий уровень*. Статистический стандарт отклонения:  $\pm 27,8$  – упражнение толчок,  $\pm 45,2$  – рывок в сумме двух рук и  $\pm 14,0$  – толчок по длинному циклу (см. табл. 2).

Если 14–15-летний гиревик за 5 мин толкает две 12 кг гири от груди двумя руками больше 88 раз, то это свидетельствует о его *высоком уровне* показателя СФП, от 64 до 88 раз – *выше среднего*, от 40 до 64 раз – *средний*, от 17 до 40 раз – *ниже среднего*, меньше 17 раз – *низкий уровень*. В рывковом упражнении если в сумме двух рук выполняет больше 139 подъемов, то это *высокий уровень* показателя СФП, от 113 до 139 раз – *выше среднего*, от 86 до 113 раз – *средний*, от 60 до 86 раз – *ниже среднего*, а меньше 60 раз – *низкий уровень*. В толчке по длинному циклу больше 45 подъемов характеризует *высокий уровень* показателя СФП, от 33 до 45 раз – *выше среднего*, от 21 до 33 раз – *средний*, от 9 до 21 раза – *ниже среднего*, меньше 9 подъемов – *низкий уровень*. Статистический стандарт отклонения:  $\pm 23,5$  – упражнение толчок,  $\pm 26,0$  – упражнение рывок,  $\pm 11,9$  – толчок по длинному циклу (см. табл. 2).

Сравнительно одинаковые показатели СФП гиревиков 11–15 лет, приведенные в табл. 2, можно объяснить тем, что:

– во-первых, при оценке результатов контрольных испытаний применялись гири разного веса – в 11 лет – 6 кг, в 12–13 лет – 8 кг, в 14–15 лет – 12 кг;

– во-вторых, примерная программа спортивной подготовки гиревиков, где оговаривается о минимальном возрасте (10–11 лет) для зачисления в группу начальной подготовки для занятий гиревым спортом разработана И.П. Солодовым, О.А. Маркияновым, Г.П. Виноградовым, С.А. Кирилловым, В.Ф. Тихоновым [1] относительно недавно – в 2010 г. Мы полагаем, что в этой связи в научно-методической литературе не представлены сведения о модельных характеристиках гиревиков, их тренировочной и соревновательной деятельности с учетом ранних этапов многолетней спортивной подготовки. Это создает определенные трудности при спортивном отборе, при программировании и организации учебно-тренировочного процесса.

Нами сделан первый шаг-попытка определения модельных характеристик специальной физической подготовленности гиревиков на ранних этапах многолетней спортивной подготовки и разработки на этой основе нормативной шкалы ее оценивания. Надеемся, что полученные результаты позволят поиску оптимальных, эффективных технологий подготовки спортсменов-гиревиков.

В табл. 3 приведен критерий определения показателя СФП гиревиков-мальчиков 16–17 лет весовых категорий до 60, до 70 и свыше 70 кг соответственно. Предположим, атлеты этих возрастных и весовых категорий за 5-минутный лимит времени, выделенный на каждое упражнение, толкнули две 16 кг гири от груди двумя руками больше 61 раза – до 60 кг, больше 76 раз – до 70 кг и больше 88 раз – свыше 70 кг, вырвали в сумме двух рук поочередно больше 118 раз – до 60 кг, больше 128 раз – до 70 кг и больше 136 раз – свыше 70 кг, а в толчке по длинному циклу выполнили больше 31 раза – до 60 кг, больше 38 раз – до 70 кг и больше 44 раз – свыше 70 кг, то это свидетельствует о *высоком уровне* показателя СФП спортсменов-гиревиков; толчок от 40 до 61 раза – до 60 кг, от

Таблица 3

**Критерий оценивания результатов контрольных испытаний  
по специальной физической подготовленности гиревиков-мальчиков 16–17 лет  
в очках по правилам соревнований, количество раз,  $x \pm \delta$**

Уровни показателя специальной физической подготовленности	Контрольные упражнения		
	Толчок	Рывок всего (сумма 2 рук)	Толчок по длинному циклу
<b>Весовая категория до 60 кг, n = 15</b>			
Высокий	> 61	> 118	> 31
Выше среднего	40–61	93–118	21–31
Средний	20–40	68–93	12–21
Ниже среднего	1–20	43–68	1–12
Низкий	0	< 43	< 1
Ст. отклонения	$\pm 20,6$	$\pm 24,9$	$\pm 10,1$
<b>Весовая категория до 70 кг, n = 18</b>			
Высокий	> 76	> 128	> 38
Выше среднего	53–76	100–128	27–38
Средний	31–53	72–100	16–27
Ниже среднего	8–31	44–72	5–16
Низкий	< 8	< 44	< 5
Ст. отклонения	$\pm 22,5$	$\pm 27,9$	$\pm 11,0$
<b>Весовая категория свыше 70 кг, n = 12</b>			
Высокий	> 88	> 136	> 44
Выше среднего	72–88	114–136	37–44
Средний	57–72	91–114	29–37
Ниже среднего	42–57	69–91	22–29
Низкий	< 42	< 69	< 22
Ст. отклонения	$\pm 15,4$	$\pm 22,4$	$\pm 7,2$

*Примечание:* время выполнения упражнения – 5 мин.; вес гири – 16 кг.

53 до 76 раз – до 70 кг, от 72 до 88 – свыше 70 кг, сумма 2 рук от 93 до 118 раз – до 60 кг, от 100 до 128 раз – до 70 кг, от 114 до 136 раз – свыше 70 кг и длинный цикл от 21 до 31 раза – до 60 кг, от 27 до 38 раз – до 70 кг, от 37 до 44 раз – свыше 70 кг характеризует *выше среднего*; толчок от 20 до 40 раз – до 60 кг, от 31 до 53 раз – до 70 кг, от 57 до 72 раз – свыше 70 кг, сумма 2 рук от 68 до 93 раз – до 60 кг, от 72 до 100 раз – до 70 кг, от 91 до 114 раз – свыше 70 кг и длинный цикл от 12 до 21 раза – до 60 кг, от 16 до 27 раз – до 70 кг, от 29 до 37 раз – свыше 70 кг – *средний*; толчок от 1 до 20 раз – до 60 кг, от 8 до 31 раза – до 70 кг, от 42 до 57 раз – свыше 70 кг, сумма 2 рук от 43 до 68

раз – до 60 кг, от 44 до 72 раз – до 70 кг, от 69 до 91 раза – свыше 70 кг и длинный цикл от 1 до 12 раз – до 60 кг, от 5 до 16 раз – до 70 кг, от 22 до 29 раз – свыше 70 кг – *ниже среднего*; толчок ноль раз – до 60 кг, меньше 8 раз – до 70 кг, меньше 42 раз – свыше 70 кг, сумма 2 рук меньше 43 раз – до 60 кг, меньше 44 раз – 70 кг, меньше 69 раз – свыше 70 кг и длинный цикл один раз – до 60 кг, меньше 5 раз – до 70 кг, меньше 22 раз – свыше 70 кг – *низкий уровень*. Статистический стандарт отклонения: упражнение толчок:  $\pm 20,6$  – до 60 кг,  $\pm 22,5$  – до 70 кг и  $\pm 15,4$  – свыше 70 кг; рывок в сумме двух рук:  $\pm 24,9$  – до 60 кг,  $\pm 27,9$  – до 70 кг и  $\pm 22,4$  – свыше 70 кг; толчок по

длинному циклу:  $\pm 10,1$  – до 60 кг,  $\pm 11,0$  – до 70 кг и  $\pm 7,2$  – свыше 70 кг.

**Резюме.** Выявленные модельные характеристики и разработанная на их основе нормативная шкала оценивания специальной физической подготовленности позволит управлять тренировочным процессом спортсменов-гиревиков на ранних этапах многолетней спортивной подготовки.

## Литература

1. Солодов, И.П. Гиревой спорт: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва / авт.-сост.: И.П. Солодов, О.А. Маркианов, Г.П. Виноградов [и др.]; Всероссийская федерация гиревого спорта. – М.: Советский спорт, 2010. – 96 с.

УДК 159.99

## ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА МОЛОДЕЖИ: ОСОБЕННОСТИ И РЕАЛИЗАЦИЯ

Н.Е. Новикова

### Аннотация

В статье рассматриваются потребности как детерминанты активности индивида. Особое внимание уделяется потребности в самореализации. Приводятся данные опроса о приоритетах современной молодежи. Определена специфика иерархии потребностей учащейся молодежи с учетом гендерного и возрастного факторов. Представлены данные о степени удовлетворения пяти групп потребностей у молодежи.

**Ключевые слова:** потребности, самореализация, потребности молодежи, методика изучения потребностей, иерархия потребностей молодежи, степень удовлетворения потребностей молодежи.

### Abstract

The article discusses the needs of an individual as a determinant of their activity. A special attention is paid to self-actualization needs. Providing survey data on the priorities of modern youth, we reveal the specific hierarchy of students' needs and requirements, taking into account the gender and age factors. Also presented are the data on the degree of satisfaction for each of the five groups of needs in student youth.

**Index terms:** needs, self-actualization, youth, methods of studying needs, hierarchy of youth needs, the degree of satisfaction of youth needs.

**П**отребностно-мотивационная сфера человека как научная категория является объектом изучения многих дисциплин: философии, социологии, экономики, психологии, педагогики и др. В самом общем виде под потребностью понимается состояние нужды или недостатка в чем-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом [1, с.312]. Известно, что недостаточно удовлетворенные потребности приводят к возникновению ощущения

дискомфорта, болезненных состояний, могут привести к потере здоровья. Однако превышение пределов удовлетворения потребностей зачастую вредно, так например, злоупотребление отдыхом, оказывает на личность не менее губительное влияние, чем изнурительный труд [3, с.51]. Потребности людей не идентичны, они существенно различаются в зависимости от конкретных условий жизни, особенностей среды, обусловлены способностями, склонностями, характером, темпераментом, интеллектуальным развитием индивида.

Потребности человека, определяемые как мотивационные тенденции, могут быть как пассивные – ценностные ориентации, так и активные – мотивы. Их знание помогает контролировать качество жизни человека, они являются своеобразными индикаторами ее удовлетворенности и помогают осмыслить себя самого [3, с.73].

В.Франкл считал, что многим людям свойственны так называемые «неврозы существования», когда человек не понимает, зачем живет, страдая от этого [9, с.101]. Стремление к пониманию смысла собственной жизни, максимально полной реализации себя и своих потребностей – одна из характеристик здорового человека. А.Лэнгле понимал под смыслом жизни «своеобразный контракт с жизнью, согласно которому человек душой и телом посвящает себя тому, что является для него важным» [4, с.92]. С.Мадди считал, что в основе формирования смысла жизни у человека лежат удовлетворение базовых потребностей, а его личностный рост осуществляется благодаря определенной иерархии целей [5, с.83]. Неопределенность личностных смыслов мешает индивиду занять свое место в социальной системе, дезорганизует его поведение, делая девиантным. По мнению А.Маслоу, одной из наиболее значимых, приоритетных потребностей человека является самореализация [6, с.24]. Г.Зараковский под самореализацией понимает претворение человеком в жизнь своих наклонностей и способностей, осуществление такой деятельности, которая принята им как стратегическая цель жизни или отдаленного ее этапа [3, с.49]. Самоактуализирующаяся личность (удовлетворившая потребности выживания) характеризуется реалистичностью восприятия, принятием себя, других и окружающего мира, спонтанностью, ориентацией на решение задачи, потребностью в уединении, независимостью, духовностью (которая необязательно носит религиозный характер), чувством общности с человечеством, глубокими межличностными отношениями, привер-

женностью демократическим ценностям, разграничением средств и целей, чувством юмора, креативностью и нонконформизмом [10, с.411]. В целом можно сказать, что уровень самореализации в различных сферах жизнедеятельности определяет качество жизни человека.

Сказанное выше важно учитывать в психолого-педагогической, воспитательной и образовательной работе с молодежью, в связи с тем, что предпочтения, ценности, идеалы, уровень удовлетворенности жизнью формируют мировоззрение и жизненный путь целого поколения, способствуя эффективной самореализации.

Результаты опроса юношей и девушек 15–29 лет, проведенного О.Ефановой и С.Иваненковым, показывают превалирование потребления над творческими формами деятельности: доля регулярно посещающих зрелищные мероприятия в три раза больше доли занимающихся в студиях, клубах по интересам (29,7% и 13,3% соответственно). Различными видами художественного, технического творчества, традиционными ремеслами занимаются 18,7% опрошенных, в то время как 45,2% предпочитают посвящать свободное время просмотру телепередач и видеофильмов. В конкурсах и фестивалях в течение последнего года участвовали 26,5% респондентов, такое же количество (26,7%) в свободное время занимается любимым делом (музыкой, рукоделием, рисованием, фотографией, танцами и т.д.). В то же время 45,0% не испытывают потребности в каком-либо виде творческой деятельности и не имеют любимого дела. Тем не менее результаты опроса показывают, что у 54% молодежи хватает свободного времени для проведения досуга, причем у сельской молодежи свободного времени значительно больше (68,3%), чем у городской, в то время как возможности удовлетворять свои культурные потребности у первых несоизмеримо меньше. Основным видом отдыха для современной молодежи становится просмотр телепередач и видеофильмов,



прослушивание музыки (45,2%) и проведение времени за компьютером (42,9%). Авторы констатируют, что почти 20% молодежи в возрасте от 15 до 19 лет бездельничают и «убивают» свободное время, а 18% 25–29-летних предпочитают в свободное время расслабляться и употреблять спиртные напитки [2, с.64].

Высока вероятность того, что подобная «печальная» статистика является типичной для современной молодежи. Она может иллюстрировать как особенности мотивационно-потребностной сферы, так и отсутствие возможностей для саморазвития (соответствующей инфраструктуры, финансовых средств, информационных и методических ресурсов и т.д.). Правильно организуя активность человека и ее эмоциональное подкрепление, можно стимулировать удовлетворение потребности в саморазвитии, самореализации, здоровом образе жизни, занятиях физической культурой и спортом. При формировании мотивации к таким важным сферам жизнедеятельности, целесообразно учитывать насущные, актуальные нужды молодежи.

Для выявления содержательной стороны потребностной сферы учащейся молодежи (337 человек, 14–22 лет) нами (совместно с О.Тиуновой) была использована

методика «Потребности» [8]. Респондентам был предъявлен список из 15 потребностей, проведено их попарное сравнение, определен ранг (актуальность) каждой потребности и рассчитана степень удовлетворения пяти основных групп потребностей (материальные, социальные, потребности в безопасности, в признании, в самовыражении).

Анализ рангов основных потребностей по общей выборке показал, что наиболее значимыми являются следующие (в порядке снижения ранга): «быть понятым другими» (4,7), «обеспечить себе материальный комфорт» (6,2), «стремиться к новому и неизведанному» (6,5), «развивать свои силы и способности» (6,7), «повышать уровень мастерства и компетентности» (7,3), «заниматься делом, требующим полной отдачи» (7,4). Анализ степени удовлетворенности пяти групп потребностей показал, что наиболее реализованы потребности в признании (19,1) и безопасности (19,5), наименее – потребности в самовыражении (24,3).

Гендерные особенности потребностей представлены в табл. 1.

Существенных различий в двух группах не выявлено. Отличием является то, что юноши в большей степени ценят потреб-

Таблица 1

Гендерные особенности в иерархии потребностей

Юноши (n=103)	Девушки (n=234)
1. Быть понятым другими (5,9).	1. Быть понятым другими (4,2).
2. Заниматься делом, требующим полной отдачи (6,3).	2. Обеспечить себе материальный комфорт (6,0).
3. Обеспечить себе материальный комфорт (6,6).	3. Стремиться к новому и неизведанному (6,2).
4. Обеспечить себе положение влияния (6,7).	4. Развивать свои силы и способности (6,3).
5. Стремиться к новому и неизведанному (7,0).	5. Повышать уровень мастерства и компетентности (7,4).
6. Повышать уровень мастерства и компетентности (7,1).	6. Обеспечить себе будущее (7,5).
7. Развивать свои силы и способности (7,3).	7. Заниматься делом, требующим полной отдачи (7,9).
8. Избегать неприятностей (7,8).	8. Обеспечить себе положение влияния (8,2).
9. Покупать хорошие вещи, обеспечить себе будущее (8,4).	9. Иметь теплые отношения с людьми (8,8).
11. Зарабатывать на жизнь (8,8).	10. Зарабатывать на жизнь (8,9).
11. Упрочить свое положение (8,9).	11. Избегать неприятностей (9,0).
12. Иметь теплые отношения с людьми (9,3).	12. Упрочить свое положение (9,2).
13. Иметь хороших собеседников (10,2).	13. Покупать хорошие вещи (9,4).
14. Добиться признания и уважения (11,4)	14. Иметь хороших собеседников (10,5).
	15. Добиться признания и уважения (10,8)

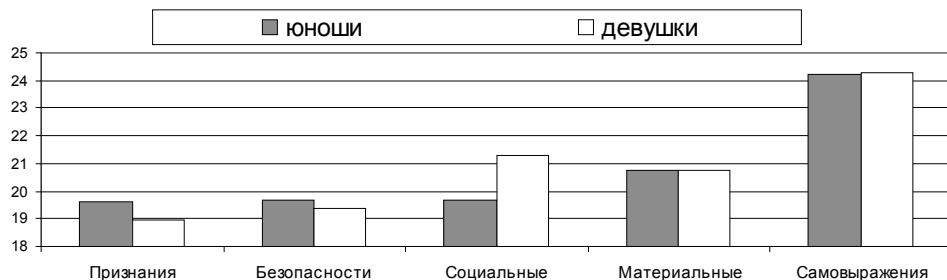


Рис. 1. Степень удовлетворения пяти групп потребностей

ности «заниматься делом, требующим полной отдачи», «обеспечить себе положение влияния», девушки – «развивать свои силы и способности».

Степень удовлетворения пяти групп потребностей в мужской и женской группе представлены на рис. 1. В обеих группах респондентов наименее реализованными оказались потребности в самовыражении, наиболее – потребности в признании и

безопасности. В группе юношей обращает на себя внимание достаточное равенство в удовлетворении потребностей в признании, безопасности и социальных потребностей. Стоит отметить, что социальные потребности удовлетворены в группе юношей больше, чем в женской.

Иерархии потребностей в шести возрастно-половых подгруппах молодежи представлены в табл. 2, 3.

Таблица 2

## Иерархии потребностей в группе юношей 14–22 лет

14–16 (n=50)	17–19 (n=31)	20–22 (n=21)
1. Заниматься делом, требующим полной отдачи (5,7)	1. Заниматься делом, требующим полной отдачи (5,2)	1. Быть понятым другими (4,4)
2. Обеспечить себе положение влияния, избегать неприятностей (6,0)	2. Повышать уровень мастерства и компетентности (5,6)	2. Обеспечить себе материальный комфорт (5,3)
3. Быть понятым другими (6,3)	3. Быть понятым другими (6,0)	3. Обеспечить себе будущее (6,4)
4. Стремиться к новому и неизведанному, обеспечить себе материальный комфорт (6,7)	4. Развивать свои силы и способности (6,1)	4. Иметь теплые отношения с людьми, зарабатывать на жизнь (7,5)
5. Покупать хорошие вещи (7,3)	5. Стремиться к новому и неизведанному (6,6)	5. Повышать уровень мастерства и компетентности (7,6)
6. Повышать уровень мастерства и компетентности (7,7)	6. Обеспечить себе положение влияния (7,0)	6. Развивать свои силы и способности (7,7)
7. Развивать свои силы и способности (7,8)	7. Обеспечить себе материальный комфорт (7,2)	7. Обеспечить себе положение влияния (7,9)
8. Упрочить свое положение (8,6)	8. Иметь теплые отношения с людьми (8,5)	8. Избегать неприятностей (8,4)
9. Обеспечить себе будущее, зарабатывать на жизнь (8,9)	9. Упрочить свое положение (8,8)	9. Стремиться к новому и неизведанному (8,6)
10. Иметь хороших собеседников, иметь теплые отношения с людьми (10,7)	10. Обеспечить себе будущее (9,0)	10. Покупать хорошие вещи (9,0)

Продолжение табл. 2

14-16 (n=50)	17-19 (n=31)	20-22 (n=21)
11. Добиться признания и уважения (12,0)	11. Зарабатывать на жизнь (9,4)	11. Иметь хороших собеседников, упрочить свое положение (9,6)
	12. Покупать хорошие вещи (9,5)	12. Заниматься делом, требующим полной отдачи (9,7)
	13. Иметь хороших собеседников (9,8)	13. Добиться признания и уважения (10,9)
	14. Избегать неприятностей (10,5)	
	15. Добиться признания и уважения (11,0)	

Таблица 3

## Иерархии потребностей в группе девушек 14-22 лет

14-16 (n=36)	17-19 (n=145)	20-22 (n=48)
1. Быть понятым другими (4,1)	1. Быть понятым другими (4,2)	1. Быть понятым другими (4,5)
2. Стремиться к новому и неизведанному (6,3)	2. Обеспечить себе материальный комфорт (5,8)	2. Обеспечить себе материальный комфорт (5,3)
3. Повышать уровень мастерства и компетентности, развивать свои силы и способности (6,8)	3. Развивать свои силы и способности (5,9)	3. Стремиться к новому и неизведанному (6,5)
4. Заниматься делом, требующим полной отдачи (6,9)	4. Стремиться к новому и неизведанному (6,2)	4. Обеспечить себе будущее (7,0)
5. Обеспечить себе положение влияния (7,3)	5. Обеспечить себе будущее (7,3)	5. Развивать свои силы и способности (7,1)
6. Обеспечить себе материальный комфорт (7,6)	6. Повышать уровень мастерства и компетентности (7,4)	6. Обеспечить себе положение влияния (7,7)
7. Избегать неприятностей (8,1)	7. Заниматься делом, требующим полной отдачи (8,1)	7. Заниматься делом, требующим полной отдачи (7,8)
8. Покупать хорошие вещи, обеспечить себе будущее (8,3)	8. Обеспечить себе положение влияния (8,6)	8. Повышать уровень мастерства и компетентности (7,9)
9. Упрочить свое положение (8,8)	9. Иметь теплые отношения с людьми, зарабатывать на жизнь (8,8)	9. Покупать хорошие вещи, зарабатывать на жизнь (8,4)
10. Иметь теплые отношения с людьми (9,4)	10. Избегать неприятностей, упрочить свое положение (9,0)	10. Иметь теплые отношения с людьми (8,6)
11. Зарабатывать на жизнь (9,8)	11. Покупать хорошие вещи (10,1)	11. Избегать неприятностей (9,4)
12. Иметь хороших собеседников (10,5)	12. Иметь хороших собеседников (10,2)	12. Упрочить свое положение (9,5)
13. Добиться признания и уважения (11,0)	13. Добиться признания и уважения (10,7)	13. Добиться признания и уважения, иметь хороших собеседников (11,0)

Во всех шести подгруппах высока значимость потребности «быть понятым другими», низкая – «иметь хороших собеседников» и «добиться признания и уважения».

В трех подгруппах юношей не наблюдается устойчивых возрастных тенденций в иерархии потребностей. Для трех возрастных подгрупп девушек характерно сход-

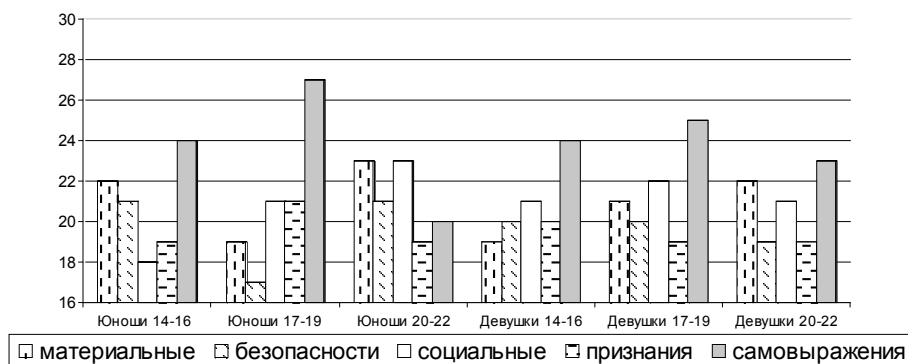


Рис. 2. Степень удовлетворения пяти групп потребностей

ство в значимости «стремления к новому и неизведанному» и «развития своих сил и способностей». В подгруппах юношей 14–16, 17–19 лет и девушек 14–16 лет значимой является потребность «заниматься делом, требующим полной отдачи». В старших подгруппах обоего пола данная потребность занимает менее значимые позиции. Потребность в «повышении уровня мастерства и компетентности» более актуальна для юношей 17–19 лет и девушек 14–16 лет, с возрастом данная потребность снижает свое значение.

Степень удовлетворения пяти групп потребностей в шести возрастных подгруппах представлена на рис. 2.

Для трех групп юношей характерно снижение с возрастом степени удовлетворения социальных потребностей. В группах девушек эти потребности недостаточно удовлетворены, в наибольшей степени они реализованы у девушек 17–19 лет. В женских подгруппах высока нереализованность потребности в самовыражении. В группах юношей степень удовлетворения потребности в самовыражении иная: она снижена в младшей и средней группах, а в старшей – достаточно высока. С возрастом у девушек снижается степень удовлетворения материальных потребностей и повышается – «в безопасности» и «в признании». В группе юношей 17–19 лет наиболее удовлетворены материальные потребности и в меньшей степени – потребности в признании.

Степень удовлетворения потребности в безопасности достаточно стабильна в пяти подгруппах молодежи (она занимает 2–3-е место), но наиболее реализована в подгруппе 17–19-летних юношей.

Итак, изучение потребностно-мотивационной сферы молодежи позволило выделить в качестве актуальных «понимание со стороны окружающих», «материальный комфорт», «стремление к новому и неизведанному», «развитие сил и способностей», «повышение уровня мастерства и компетентности», «вовлеченность в дело, требующее полной отдачи сил». Гендерные различия сводятся к следующему: для юношей наиболее важно «заниматься делом, требующим полной отдачи» и «обеспечивать влияние на окружающих», для девушек – развивать свои силы и способности. У юношей социальные потребности удовлетворены в большей степени, чем у девушек, причем с возрастом степень удовлетворения этой потребности у юношей снижается. У девушек наиболее удовлетворены потребности в признании.

С возрастом независимо от пола респондентов перечень базовых потребностей изменяет свой профиль: снижается значимость «повышения уровня мастерства и компетентности» и «вовлеченности в дело, требующее полной отдачи». Взросление не влияет на значимость потребности в «признании и уважении» – во всех подгруппах она наименее значима. Можно

предположить, что с возрастом у юношей возникает больше возможностей для самовыражения, а у девушек снижается степень удовлетворенности материальных потребностей и повышается ощущение безопасности и степень «признания» окружающими.

Выявленные нами особенности потребностно-мотивационной сферы современного молодого человека могут быть использованы в образовательной психолого-педагогической работе, способствующей самореализации, формированию здорового образа жизни и интереса к занятиям физической культурой и спортом.

### Литература

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – 578 с.
2. Ефанова, О.А. Некоторые результаты исследования культурных потребностей молодежи в современной России / О.А. Ефанова, С.П. Иваненков // Социология власти. – 2006. – № 2. – С. 61–72.
3. Зараковский, Г.М. Качество жизни населения России: психологические составляющие / Г.М. Зараковский. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
4. Лэнгле, А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2004. – 204 с.
5. Мадди, С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С.Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – С. 87–101.
6. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
7. Плешаков, А.Н. Потребность в физической культуре как области деятельности / А.Н. Плешаков, А.В. Лотоненко // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 5. – С. 13–18.
8. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: ИД БАХРАХ, 1998. – 672 с.
9. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Чередниченко, Г.А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути (опыт социологического исследования) / Г.А. Чередниченко. – СПб.: Питер, 2004. – 504 с. ■

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

УДК .....

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Г. ТРОШИНА О ВОСПИТАНИИ ЧУВСТВ

Ф.Л. Ратнер, В.Л. Ефимова

### Аннотация

Познавательное развитие ребенка во многом зависит от способности мозга обрабатывать сенсорную информацию. В работах известного ученого, профессора Г. Трошина, заложен фундамент актуального для современной педагогики направления, основанного на идеях нейропластичности и возможности развивать любые функции мозга ребенка педагогическими методами.

**Ключевые слова:** труды Г.Трошина, сенсорное развитие, пластичность мозга, сенсомоторная интеграция, педагогика и нейронауки.

### Abstract

A child's cognitive development largely depends on the brain's ability to process sensory information. The works by the famous scientist Professor G.Troshin have laid the foundation of a trend quite relevant for modern pedagogics. This trend is based on the idea of neuroplasticity and the opportunity to develop any of the functions of a child's brain by means of pedagogical methods.

**Index terms:** works by G.Troshin, sensory development, brain plasticity, sensory-motor integration, pedagogy and neurosciences.

**С**овременные исследования в области нейрофизиологии демонстрируют все больше подтверждений тому факту, что познавательное развитие ребенка во многом зависит от способности мозга обрабатывать информацию, получаемую от органов чувств. На первый взгляд может показаться, что эта область – сфера интересов медиков, и этим вопросом должны заниматься окулисты, отоларингологи, неврологи, но не педагоги.

Однако на примере детей, перенесших операцию по кохлеарной имплантации, можно видеть, что само по себе восстановление способности слышать не приводит незамедлительно к тому, что ребенок автоматически начинает эффективно использовать слух в процессе познания и овладения речью. Даже когда орган слуха уже способен работать, для его «активации» необходима помощь педагога. Это можно сказать и о других сенсорных функциях.

Вопрос о соотношении биологического и педагогического в области функционирования органов чувств был крайне актуален уже в начале XX в., когда медицина, педагогика и психология переживали период активного взаимопроникновения и новых открытий.

Известный ученый профессор Г. Трошин в своих работах провел подробный анализ всех научных данных об ощущениях и восприятии, которые были доступны в то время, а также обобщил результаты собственных исследований.

Вслед за Э. Сегеном [1] Г. Трошин считал, что необучаемых детей нет, но для воспитания и развития «ненормальных» детей необходимо создавать специальные благоприятные условия [3].

Сравнивая развитие «нормальных» и «ненормальных» детей, Г.Трошин пришел к следующему выводу: «По существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы: те и другие – люди, те и дру-

гие – дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития: в то время как нормальные дети в сравнительно короткий срок проходят все стадии филогенетического развития, эволюция ненормальных детей идет крайне медленно» [2, с.3].

Раздел исследований Г. Трошина, посвященный ощущениям, крайне актуален и сегодня, когда ученые с помощью новых методов нейровизуализации (таких, как фМРТ) смогли увидеть мозг не только в виде статичной картинке или анатомического препарата, но и в процессе активного функционирования. Современная идея нейропластичности и возможности тренировать любые функции мозга удивительно созвучна с идеями Г.Трошина о необходимости специальных педагогических мероприятий, направленных на тренировку органов чувств – «воспитание ощущений».

Многие современники Г.Трошина считали, что дети с серьезными нарушениями психического развития вообще не способны испытывать ощущения. Некоторые исследователи полагали, что идиоты не слышат, не видят, не испытывают боль и именно в этом видели причину нарушений познавательного развития.

Нарушения ощущений рассматривались в начале XX в. только как проявления аномалий или болезней периферических органов чувств. Г.Трошин считал такой подход односторонним, так как авторы рассматривали только анатомию органов чувств и не интересовались тем, как они работают [2]. На самом деле создается впечатление, что и сейчас многие специалисты не до конца осознают, что мы слышим, видим и осязаем именно благодаря согласованной работе разных структур мозга, а не только ушей, глаз и рецепторов кожи.

Г.Трошин писал, что представления о том, что у идиотов нет ощущений, приводят к тому, что такие дети живут в режиме, где ощущения не тренируются. Он отмечал, что часто встречаются описания идиотов неподвижных, с открытым ртом и

текущей слюной, неопрятных, не умеющих контролировать свои процессы выделения: «...большинство таких описаний характеризует не идиотов, а их воспитателей. Родители, а часто и специалисты отрицают в идиоте все – вплоть до ощущений и инстинктов, прямым следствием такой теории является режим, исключаящий у идиота всякую упражняемость ощущений. ...Нет ничего легче, как научить идиота есть только мягкую пищу, жевать положенное в рот, пить лишь с руки и т.д.» [2, с.36].

Хотя эти строки были написаны более 100 лет назад, до недавнего времени многие дети с глубокой умственной отсталостью, живущие в социальных закрытых учреждениях нашей страны, признавались необучаемыми, и в штате психоневрологических интернатов даже не была предусмотрена должность педагога. Считалось, что у этих детей нет никаких перспектив для развития. К счастью, сейчас эта печальная ситуация постепенно меняется к лучшему, и с такими детьми теперь занимаются.

Правомерно задать вопрос, где граница между биологическим и педагогическим в том, что касается ощущений. По мнению Г.Трошина, основной проблемой детей с тяжелыми нарушениями развития является не отсутствие ощущений, а их «малая употребляемость», т.е. отсутствие постоянной тренировки соответствующих функций мозга.

Г.Трошин убедительно доказал это, последовательно и основательно изучив работу всех органов чувств у «нормальных» и «ненормальных» детей.

Было сделано несколько очень важных для практической работы педагогов выводов.

Во-первых, Г.Трошиным было доказано, что функционирование органов чувств невозможно рассматривать изолированно друг от друга и особенно в отрыве от кинестетических ощущений. «Двигательный элемент существует во всяком ощущении, по-видимому совершенно простом. Нет вкусовых ощущений без движения языка,

обонятельных – без работы дыхания (втягивание воздуха), слуховых без приспособления головы. Особенно важную роль двигательный элемент получает, соединяясь со зрением и осязанием. Благодаря этому соединению получают простейшие пространственные ощущения» [2, с.32].

Органы чувств – это только вход для сенсорной информации. Получив эту информацию мозг должен ее объединить, переработать и создать определенный ответ. У многих детей проблемы возникают не на «входе», а на этапе переработки сенсорной информации или на этапе реагирования на эту информацию.

Поэтому нам представляется, что наиболее эффективны педагогические подходы, направленные на развитие именно сенсомоторной интеграции, а не отдельных сенсорных модальностей (зрения, слуха, обоняния и т.д.).

Во-вторых, Г.Трошин пришел к выводу, что органы чувств у «нормальных» и «ненормальных» детей устроены практически одинаково, так как это аппарат для получения ощущений, который дается нам природой от рождения. Г.Трошин обнаружил, что между группами нет значимого различия в количестве заболеваний органов чувств, которые могут отразиться на ощущениях.

Однако между детьми есть большая разница в особенностях функционирования органов чувств. Г.Трошин отмечает, что часто можно наблюдать ситуацию, когда недоразвитый ребенок слушает и смотрит, но не слышит и не видит [2].

Многие дети с нарушениями развития пассивно или активно избегают тренировки сенсорных ощущений. Можно и сейчас наблюдать подобную реакцию у детей с нарушением переработки сенсорной информации. Это может проявляться в крайней избирательности по отношению к пище, непереносимости тактильных ощущений, избегании каких-то определенных движений.

Так как мозг функционирует по принципу обратной связи, отсутствие необходи-

мой сенсорной стимуляции приводит к неправильному формированию или угасанию функции. То, чем человек не пользуется – отмирает. Г.Трошин называет это явление притуплением ощущений: «притупление ощущений нельзя сводить к органической причине ... оно имеет психическое происхождение и сводится не к строению ощущающего органа, а к употреблению его» [2, с.40].

При этом может наблюдаться и обратная ситуация. Иногда у ребенка возникает острая потребность в каких-то ощущениях. Со стороны поведение такого ребенка выглядит странным и ненормальным. Однако Г.Трошин связывает такие проявления, как, например, «самомучительство» (когда ребенок бьется головой о стену или вырывает у себя волосы), не с самой по себе «ненормальностью» ребенка, а со своеобразием его сенсорной сферы, считая, что в этом поведении «играет роль особая переработка кожных и болевых ощущений» [2, с.31].

В этом случае ребенок крайне нуждается в сенсорной стимуляции и пытается получить ее доступным для себя способом. Г.Трошин обращает внимание на то, что такие дети явно испытывают большое удовольствие от своих действий и расстраиваются, если эти действия пытаются прекратить.

Подобные проявления достаточно часто встречаются и сейчас, например, у детей с нарушениями развития аутистического спектра. Если учитывать выводы Г.Трошина, то работа с такими детьми должна предполагать создание условий, в которых ребенок может получать необходимые сенсорные ощущения безопасным для себя способом. Таким образом можно говорить в этом случае о педагогическом способе решения проблемы – он не должен сводиться к тому, чтобы насильственно навязать ребенку какие-то новые ощущения, которые его нервная система отвергает. Важно обеспечить условия для постепенного созревания базовых функций, чтобы более сложные формы восприятия могли



сформироваться на основе этого фундамента.

Г.Трошин писал: «Было время, когда считали, что воспитывать ощущения нет необходимости, к чему учить ребенка есть, пить, обонять, видеть, слышать, чувствовать боль, чувствовать прикосновения, двигаться и т.д., если все это и так дано природой? В настоящее время такие мнения встречаются уже как редкость...» [2, С.1–2].

Так ли это? Несмотря на огромное количество аргументов в пользу необходимости сенсорного развития детей и сегодня в педагогике этому направлению не уделяется должного внимания, акцент по-прежнему остается на «интеллектуальных» видах деятельности.

Между тем развитие сенсомоторной интеграции не может рассматриваться только как задача специальной педагогики, поскольку сенсомоторная интеграция – это необходимый этап нормального развития любого ребенка.

Особенностью современного образа жизни является то, что дети с раннего возраста преимущественно пользуются зрением и слухом (телевизор, компьютер, яркие звучащие игрушки). В то время как другие органы чувств недостаточно функционируют в силу малоподвижного образа жизни и часто подвергаются очевидной депривации. По нашим наблюдениям, подобная ситуация сложилась в течение последних 20–25 лет. Раньше стимуляция всех сенсорных систем ребенка при нормальном развитии обеспечивалась незаметно и естественным путем во время самостоятельных подвижных игр с другими детьми. Сейчас этот опыт уже практически ушел в прошлое.

Идеи Г.Трошина о том, что в работе с детьми необходимо «довести ощущения до степени активного познавательного акта» [2, с.18], сегодня крайне актуальны. Кинестетические ощущения (вестибулярные, проприоцептивные) играют при этом важнейшую роль. Г.Трошин недаром считал двигательные ощущения первыми прояв-

лениями внутреннего мира [4]. Они помогают ребенку разделить свое тело и внешний мир, т.е. способствуют появлению первых форм самосознания. Хотя постепенно при формировании сложных форм восприятия двигательные ощущения уходят на задний план, «затушевываются», они по-прежнему остаются базовыми.

Без этого фундамента не могут формироваться сложные виды восприятия. Видимо, поэтому практически у всех детей с нарушениями психического развития отмечаются двигательные нарушения. Как отмечает Г.Трошин, эти нарушения могут быть незаметны в крупных движениях, но их всегда можно обнаружить в положении тела, походке, тонкой моторике.

Существует еще одна интересная тема, которую затрагивает Г.Трошин: могут ли быть у человека какие-то «особые чувства»? Могут ли, например, у людей с грубыми сенсорными нарушениями (слепота, глухота) появляться в качестве компенсации какие-то необычные ощущения? Обсуждаются также ситуации, когда человек какой-то определенной профессии демонстрирует сверхчувствительность к какому-либо сенсорным стимулам. Например, специалист по винам может на вкус определить год, когда было изготовлено вино, или дирижер, который слышит звучание каждого инструмента в огромном оркестре.

Г.Трошин пришел к выводу, что «ни какого особого чувства ни у пробователей вина, ни у музыкантов нет в сравнении с обычными людьми. Они столько упражняются и доводят до совершенства то, что дано природой» [2, с.40]. Это позволяет возвратиться к идее нейропластичности: если функция активно используется, она совершенствуется.

Поскольку встречаются случаи утончения ощущений, то вполне логично, что могут быть и случаи их «притупления». При этом эти случаи не редкость, и это касается людей безо всякой видимой патологии: «Надо сознаться, что обычно у большинства людей ощущения далеко не отличаются

тонкостью. Они носят у нас чисто служебный, а потому поверхностный характер» [2, с.41].

Снова зададимся вопросом, где кончается норма и начинается патология. Можно ли говорить о патологии в развитии ощущений, если человек не в состоянии различать оттенки цвета в пейзаже или слышать особенности пения птиц? Где граница между чувствительным ребенком и ребенком с нарушением сенсорной интеграции?

Хотя нам не удалось найти ответа на этот вопрос в трудах Г.Трошина, очевидно, что это интересная и актуальная для изучения тема. Представляется, что организация специальных условий для тренировки и утончения сенсорных ощущений должна быть необходимой частью работы как с нормально развивающимися детьми, так и с детьми, имеющими нарушения развития.

Представляется важным выделить идеи Г.Трошина, которые наиболее актуальны, на наш взгляд, для современного этапа развития педагогической науки:

- все дети (нормально развивающиеся и дети с нарушениями) проходят в своем развитии одни и те же этапы. Развитие функционирования органов чувств и координации между всеми органами чувств (сенсомоторная интеграция) – необходимый этап развития каждого ребенка;

- нарушения в функционировании сенсорных систем – это проблема, которой могут и должны заниматься педагоги, так как любую функцию мозга можно развивать и улучшать в процессе тренировок. Этот вывод подтверждается данными нейронаук о пластичности мозга – возможности изменений в его работе на основе обратной связи;

- восприятие – это активный процесс. Проблема многих детей состоит в пассивности: неумении или нежелании использовать ощущения в процессе познания. Для активизации функций необходимо создавать специальные стимулирующие условия;

- хотя нарушения самых эволюционно древних ощущений – двигательных,

не всегда оказываются на первом плане в картине нарушений развития ребенка, тем не менее эти ощущения являются фундаментом для развития всех сенсорных систем. Поэтому в педагогической работе пристальное внимание необходимо уделять развитию двигательных функций.

Нам представляется, что развитие функций сенсорных систем – это область, где медицина и педагогика соприкасаются самым тесным образом. Современный уровень развития нейронаук позволяет использовать аппаратные методики для объективной оценки работы органов чувств и их тренировки не только в работе врачей, но и в работе педагогов.

Фундаментальные основы такой работы были заложены уже более века назад учеными, которые, хотя и не располагали современной аппаратурой, но обладали огромной эрудицией и тонкой научной интуицией. Г.Трошин, безусловно, внес в процесс изучения закономерностей детского развития неоценимый вклад.

### Литература

1. *Сеген, Э.* Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей / Э. Сеген; пер. с фр. М.П.Лебедевой; под ред. В.А. Енько. – СПб.: М. Л. Лихтенштадт, 1903. – 319 с.

2. *Трошин, Г.Я.* Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г.Я. Трошин. – П-д.: Школа-лечебница д-ра мед. Г.Я. Трошина, 1915. – 446 с.

3. *Трошин, Г.Я.* Врачебно-педагогическая секция I Всероссийского съезда по вопросам народного образования (23 дек. 1913 – 3 янв. 1914) / Г.Я. Трошин. – М.: Тип. штаба моск. воен. окр., 1914. – 17 с.

4. *Трошин, Г.Я.* Классификация детской ненормальности с выделением практически важных форм / Г.Я. Трошин. – М.: Тип. штаба моск. воен. окр., 1914. – 38 с.

5. *Трошин, Г.Я.* Ощущения при психическом недоразвитии (идиотизм, имбецильность, отсталость) / Г.Я. Трошин. – М.: Тип. штаба моск. воен. окр., 1915. – 50 с.

УДК 37

**ОБРАЗОВАНИЕ СЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ: АНАЛИЗ ТРЕХ ПОКОЛЕНИЙ****Ч.И. Ильдарханова****Аннотация**

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного НИЦ семьи и демографии АН РТ в Пестречинском муниципальном районе РТ в 2012 г. Проанализировано изменение образовательного статуса среди членов одной многопоколенной сельской семьи. Изучена интегрированность старшего поколения в процесс обучения своих внуков, а также описаны образовательные возможности для людей пожилого возраста.

**Ключевые слова:** образовательная мобильность, поколение, сельская семья.

**Abstract**

The article represents the results of the empiric study held by Scientific-research center of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan in Pestrechinsky municipal area in 2012. The change of educational status among members of one multi-generational rural family is traced. Integration of the elder generation into the process of education of their grandchildren is revealed and educational opportunities for elder people are described.

**Index terms:** ...

**С**мена поколений — важнейший показатель динамики развития села. Важным индикатором состояния сельского общества выступают перемены, происходящие с населением района (в нашем случае с членами одной семьи) во времени. Уровень образования населения муниципального района — важнейшая характеристика потенциала его развития. «В процессе обучения накапливается одна из главных характеристик качества населения — его образовательный потенциал. Масштабы его «недопроизводства» в результате прерывания обучения находят отражение не только в потерях качества населения в целом, но и в реальных, доступных для количественной оценки, потерях, которые могут иметь количественное, временное и экономическое измерение» [1, с.3].

Обращаясь к анализу межпоколенческой образовательной мобильности, стоит учитывать существенные изменения начала 21 века в институте образования в России (институционализация платного сектора образования, выделение двух ступеней высшего образования в соответствии с Болонской конвенцией и т.д.). Несмотря на отличительные особенности системы сред-

него и высшего образования, характерные для исторического периода обучения пра-родителей, родителей и старшеклас-ников, современное российское общество справляется с обеспечением передачи образовательного статуса родителей детям, его повышением. Критика современных образовательных подходов, методологий и методик, внедряемых государством, сопряжена с регулярной потребностью родителей воспринимать новые образовательные нормы, требования, компетенции.

Изначальная дискриминация учащихся по принципу расселения усиливает разрыв в образовательных достижениях в городских и сельских семьях. В исследовании рассмотрены в большей мере не «демографические» поколения (группы людей одного возраста), а значимые «поколенческие» группы с общими социально-демографическими характеристиками или внутрисемейные поколения [4, с.40-41; 8, с.644-646].

Цель исследования [методология описана в более ранних статьях автора [2, 3] сводилась к измерению изменений (понижению или возрастанию) образовательного статуса относительно разных поколе-

ний одной семьи. Эмпирически выявлено, что характер продвижения по социальной лестнице по критерию образование носит положительный восходящий характер. Был зафиксирован уровень образования 3х поколений семьи старшеклассника Пестречинского муниципального района Республики Татарстан: 1) его прапрародителей (родителей его бабушки/дедушки), 2) его прародителей (бабушки/дедушки), 3) его родителей.

В почти 40% сельских семей, принявших участие в опросе, члены семей имеют высшее образование, 35,5% – среднее специальное, 11,3% – среднее общее (ПТУ), 6,6% – незаконченное высшее, 1,7% – начальное, неполное среднее.

Семья играет важную роль в обеспечении детей знаниями, умениями и навыками, необходимыми для получения высокого уровня образования. Важнейшей функцией семьи является обеспечение детей полноценной возможностью учиться, поэтому члены семьи должны проявлять активное участие в обучении детей. Интегрированность членов семьи в процесс обучения укрепляет взаимоотношения детей и родителей, улучшает психологический климат в семье. Вовлеченность ближайших родственников в процесс получения школьником знаний велика – 80% родителей и бабушек/дедушек старшеклассника помогают ему с учебой, проверяя домашние задания и совместно разбирая сложные темы дома, проясняя (по мере возможности) недопонятое в школе. Молчаливое одобрение, пособничество как форма участия в процессе обучения старшеклассника характерна для 12% мам/пап, бабушек и дедушек. Проявление отстраненности от школьных достижений старшеклассника типично для небольшой группы старших ближайших родственников.

В жизни учащегося активное участие принимают и люди, не проживающие с ним. Это круг ближайших родственников, социальные связи между которыми в случае проживания в пределах одного

населенного пункта крепче, чем между родственниками в городе. Традиционно ведущую роль занимают бабушки – в 40% случаев они выступают для старшеклассника агентом социализации, в том числе, образовательной.

Восхождение образовательной мобильности сельской семьи прослеживается на следующих ступенях. От поколения прародителей к поколению школьника число членов семьи только с начальным уровнем образования уменьшилось приблизительно на 55%. Так, 57% прародителей, 27% бабушек/дедушек и 1,6% родителей имели возможность учиться в школе 3 года и получить начальное образование. Это, несомненно, существенный прогресс развития социального статуса сельской семьи.

Среднего (полного) общего образования достигли 6,5% прабабушек/прадедушек, 28,1% бабушек /дедушек, 11,6% родителей. С течением времени получивших среднее специальное образование в семье становится больше в 7 раз: его прогрессия составляет 8,6%, 36% и 59,3% для трех поколений соответственно.

Стремительная восходящая образовательная мобильность на уровне высшего образования подтверждается увеличением числа сельских семей, в которых есть выпускники вузов: от 1,8% прародителей старшеклассников Пестречинского муниципального района их количество в поколении бабушек/дедушек возросло до 8,2% и достигло показателя 27,7% в поколении родителей старшеклассника. Формально позитивную тенденцию доступа к высшему образованию для сельского населения объясняет увеличение числа вузов, появление платного сектора образования и т.д.

Выявление уровня образования предшествующего поколения у бабушек/дедушек, их детей и внуков показало определенную неосведомленность младшего поколения об образовательных достижениях своих предков. Такой вывод сделан на основании сравнения ответов прародителей и родителей о своем образователь-

ном статусе и отчета старшеклассников об уровне образования их бабушек/дедушек, мам/пап. Отмечено расхождение между данными, предоставленными разными членами семьи, об образовательном положении членов семьи. Так, например, среди родителей старшеклассников (по признанию самих мам и пап) очень маленькая доля – 1,6% – тех, кто закончил начальную школу, и на этом завершил формальный способ своего умственного и интеллектуального развития. Старшеклассники, характеризуя своих родителей, полагают, что закончивших только 3 класса школы среди их мам и пап на 5% больше. Этот показатель не свидетельствует о недобросовестности школьника при заполнении анкеты. Вырисовывается проблема того, что в современной семье неактуальна информация о социальном происхождении семьи, не распространены разговоры в семье о предках, нет традиции передачи семейной истории из поколения в поколение. Сведения об образовании – это значимая часть биографии отдельного индивида, семьи. Наибольшее затруднение возникло при указании уровня образования бабушек/дедушек как у группы самих учащихся, так и у самих прародителей относительно их бабушек/дедушек – таковых в обеих группах оказалось 20%, то есть 1/5 часть не имеет представления об образовательных достижениях своих ближайших родственников на 2 поколения назад. Если в первом случае ситуация разрешима уточнением школьниками этого аспекта у своих бабуль и дедуль, то во втором случае, к сожалению, данные невосполнимы без специальных исторических справок.

От сравнительного анализа показателей образовательных достижений 3х поколений, основанного на данных об уровне образования прапрародителей, прародителей и родителей, перейдем к самооценке родителей. Мы поинтересовались, смогли ли родители (по самооценке) наших старшеклассников добиться большего в образовательной сфере, чем их собственные

родители. Три четверти родителей Пестречинского муниципального района отметили, что им удалось преодолеть порог образовательных достижений своих мам и пап. В то же время остается группа сельских жителей – около 20% – продолжающих простое воспроизводство образовательного статуса родителей.

Одним из побудительных мотивов изменения образовательного статуса индивида выступает его удовлетворенность полученным образованием. Среди довольных (в их числе и родители, и прародители) – их более 70% -прогнозирование стремления повысить свое положение в сфере образования безосновательно. Определенный потенциал представляют не реализовавшие своих ожиданий от образования родители (их 25%), однако, стоит учитывать, что в случае, если речь идет о получении первого высшего образования, препятствием выступает необходимость сдавать ЕГЭ для возможности учиться в вузе. [Отсутствие сертификата ЕГЭ не дает права поступления в вузы. Взрослым людям, закончившим школу в период, когда данная форма аттестации не была введена, необходимо сдать единый государственный экзамен в соответствии с установленными правилами].

Родители, как правило, надеются на то, что нереализованные ими самими намерения в сфере образования будут воплощены их детьми. Поколение бабушек/дедушек отмечает, что их планы относительно уровня образования их детей сбылись в 77% случаев.

Перемещение вверх по социальной лестнице по критерию образования фиксируется не только аттестатами и дипломами о завершении образования (начального, среднего общего, среднего профессионального, высшего), но и краткосрочными курсами повышения квалификации в отдельной сфере, дополнительными знаниями, необходимыми профессионалу в его трудовой деятельности.

Население Пестречинского муниципального района, чьи дети на момент оп-

роса учились в старших классах школы, поделилось на 2 группы – получающих дополнительные знания в сфере своей деятельности после окончания обучения (57,1%) и не делающие этого (42,9%). Ресурсами повышения степени знаний опрошенных родителей выступают: 1. более опытные представители профессии; 2. профессиональные курсы – 27,6%; 3. система повышения классификации и профессиональной переподготовки – 25,6%; 4. самостоятельное изучение новой литературы, новых разработок, приобретение новых навыков – 19,2%; 5. электронные образовательные программы (в интернете) – 8,4%; 6. краткосрочные курсы, тренинги, деловые игры и т.д. – 5,6%; 7. дистанционное обучение – 5,2%. Стоит отметить, что члены семьи с изначально более высоким уровнем образования охотнее принимают участие в программах повышения квалификации и переподготовки, чем те, у кого уровень образования ниже.

Современная система образования предоставляет возможности обучения в течение всей жизни. Для отдельных социально-демографических групп предусмотрены виды неформального образования. Так, Университет третьего возраста (г.Казань) занимается «обучением пожилых людей и на этой основе повышением их социальной комфортности в современном быстро изменяющемся обществе; формированием и развитием среды общения; содействием улучшению здоровья и физической активности. Условием для обучения в данном учебном заведении является официальный статус неработающего пенсионера. Теоретически воспользоваться данной возможностью могут и пенсионеры Пестречинского муниципального района. Одним из существенных барьеров выступает расстояние от района до города. В перспективе Университет третьего возраста планирует открыть филиалы на базе общеобразовательных школ в муниципальных районах.

Реализация стратегий по развитию образовательной инфраструктуры связана

с готовностью и потребностью целевой группы воспользоваться новыми образовательными возможностями. Установка на потребление образовательного продукта формируется в несколько этапов, одним из которых является информированность о нем.

Люди пожилого возраста (бабушки и дедушки старшеклассников) в разной степени информированы о существовании курсов, дающих возможность получения образования их возрастной группе: осведомленные о такой возможности – 42,4% и не знающие о ней – 57,6%.

Для прогнозирования проекции социального процесса, связанного с повышением образовательного уровня населения района, мы выяснили, желают ли пенсионеры Пестречинского муниципального района посещать подобные учебные курсы. Более половины из них не собираются делать этого – 63,5%. Перспективная целевая социально-демографическая группа составила 18,5% – это пожилые люди, заявившие о своем намерении в случае предоставления такой возможности воспользоваться ею. Стоит отметить, что 6% пенсионеров Пестречинского муниципального района имели опыт дополнительного образования с момента завершения трудовой деятельности.

Наличие у абсолютного большинства учащихся 90,5% специального места для занятий учебной в квартире/доме – важная предпосылка к освоению знаний и выполнению домашних заданий.

Представители старшего и среднего поколений уверены в том, что при необходимости их дети могут получить хорошее образование – такого мнения придерживается 90% опрошенных. Стоит отметить, что представления о «хорошем образовании» отличаются у сельской и городской семьи.

Больше половины опрошенных ответили, что их детям желательно иметь законченное высшее образование (5-6 курсов вуза). 14,3% – желательно базовое высшее образование (3-4 курса вуза), 12,4% – же-

лательно среднее специальное образование (колледж), 8,1% – желательно полное среднее образование (11 классов школы), 3,3% – желательно окончание аспирантуры, получение ученой степени, 0,7% – достаточно основного среднего образования (9 классов школы).

В сельском сообществе высшее образование в большей мере ожидается от девочки, нежели от мальчика. Это иллюстрируют ответы родителей, которые в 73% случаев относятся к высшему образованию как достаточному уровню для их сына. Вполне допустимым и желаемым для мальчика рассматривают среднее специальное образование – так считает 23% старшего и среднего поколений. Ожидания от развития дочерей у родителей из Пестречинского муниципального района выше – 88% продемонстрировали ориентацию на получение их дочерьми высшего образования. Считают возможным для своей внучки достаточным среднее специальное образование 17% прародителей и немного меньше родителей девочек – 10%.

Получение высшего образования – это очередной этап профессиональной социализации. Именно за знаниями в вуз собираются 38% школьников, такого же мнения придерживаются их прародители и бабушки/дедушки. Результатом этого этапа для всех 3х опрашиваемых категорий представляется возможность получать высокий доход – уверенность в этом проявили 39% сельских семей.

Высшее образование рассматривается сельской семьей как долгосрочное инвестирование в ребенка.

Повышение уровня образования сельской молодежи влечет за собой миграционные настроения. Однако, ситуация в Пестречинском муниципальном районе вполне положительная. Почти половина старшеклассников – 42% – заявили, что они планируют вернуться в село после окончания вуза или техникума. На наш взгляд, это позитивная тенденция для района, учитывая, что из 58% учащейся молодежи, мечтаю-

щей покинуть село, далеко не все воплотят это в реальность. Наибольшее количество уверенных в том, что их ребенок предпочтет остаться в городе, оказалось среди прародителей – 64%. Расширенная постановка вопроса об ожидаемых жизненных траекториях ребенка после завершения его образования вскрыли дополнительно около 8% потенциальных мигрантов.

Ожидания родителей, прародителей от своих детей и внуков после окончания вуза или техникума/училища и представления об этих ожиданиях у самих детей продемонстрировали согласованность трех поколений в этом аспекте. Устойчивой (в сравнении с ответами на схожие вопросы) остается группа семей, в которых школьник, вероятнее всего, вернется в деревню/село и будет помогать своим родителям по хозяйству. Это стабильные 15% старшеклассников, 14% родителей и 20% прародителей. Эта социальная группа выступает надежным ресурсом сохранения сельской культуры, отличительной чертой которой является сельскохозяйственный труд. Особый потенциальный резерв для развития и укрепления Пестречинского муниципального района, на наш взгляд, представляют собой в совокупности около еще 5% сельских семей, в которых старшеклассник после окончания образования намерен завести собственное хозяйство.

Большинство опрошенных заявляют о готовности к материальным затратам на обучение своих детей и внуков. Доля опрошенных родителей 53,2% – декларирует готовность пойти «на серьезные материальные затраты» ради образования своих детей. Представители старшего поколения изъявляют согласие «затягивать пояс» ради обучения внуков значительно реже: среди них такое согласие дают 37,7%. Представляется, однако, что связано это не столько с менее почтительным отношением старших к высшему образованию как таковому, сколько с тем, что относительно пожилые жители села, твердо убежденные, что его получение не должно быть сопря-

жено с какими бы то ни было расходами для студентов и их семей.

Наше исследование подтверждает, что в последние годы ориентация на получение высшего образования получила распространение среди практически всех основных слоев и групп общества. В качестве номинальной нормы она проникла и в те слои, которые раньше не рассматривали для своих детей поступление в вуз в качестве реальной перспективы (жители села).

В обществе перемещения по вертикали носят не семейный, а индивидуальный характер, т.е. поднимается и опускается по ступеням социальной иерархии не вся семья, а отдельные ее члены. В то же время член семьи в случае успеха изменяет, как правило, не только свое положение в вертикальной иерархии, но и семьи в целом.

### Литература

1. *Донец, Е.В.* Экономико-демографические особенности образовательной мобильности студентов вузов: автореф. дис. ... канд. экон. наук / Е.В. Донец. – М., 2009. – 27 с.
2. *Ильдарханова, Ч.И.* Методологические альтернативы исследования образовательного капитала семьи / Ч.И. Ильдарханова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. – С. 64–69.
3. *Ильдарханова, Ч.И.* Формирование образовательного потенциала семьи / Ч.И. Ильдарханова // Продолжая Грушина: материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф., 15-16 марта 2012 г., Москва. – [http://wciom.ru/fileadmin/payka/Gr\\_2012/theses/case\\_studies/ildarhanova.pdf](http://wciom.ru/fileadmin/payka/Gr_2012/theses/case_studies/ildarhanova.pdf).
4. *Левада, Ю.А.* Поколения XX: возможности исследования / Ю.А. Левада // Отцы и дети: Поколенческий анализ современной России / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 328 с.
5. Развитие сельской школы как фактора социально-экономического и духовно-нравственного развития села/Официальный интернет-портал Министерства сельского хозяйства РФ [http://www.mcx.ru/documents/document/show\\_print/4232.136.htm](http://www.mcx.ru/documents/document/show_print/4232.136.htm)
6. *Шанин, Т.* История поколений и поколенческая история / Т. Шанин // Отцы и дети: Поколенческий анализ современной России / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 328 с.
7. *Attias-Donfut, Cl.* Rapports des generations. Transferts intrafamiliaux et dynamique macrosociale / Cl. Attias-Donfut // Revue française de sociologie. – 2000. – Vol. 41. – № 4.
8. *Ildarhanova, Ch.* Family sociocard as a methodological instrument in the study of achievements in education / Ch. Ildarhanova // The Family in the Modern World: Materials of International scientific conference (Helsinki, April, 30, 2011). – Helsinki: University of Helsinki, 2011. – 318 p. – P.100-102.



УДК 37.014

## **МОТИВАЦИЯ ОБЩЕСТВА НА РАЗВИТИЕ ПРАКТИКИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА (НА МАТЕРИАЛАХ СИМБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА ДО 1917 ГОДА)**

**М.Н. Алексеева**

### **Аннотация**

Мотивация общества на развитие практики благотворительной деятельности является основой социальной политики государства. Опираясь на исторические материалы в статье, обозначен социокультурный аспект благотворительности и приведены примеры социальной поддержки населения, а также способы решения проблем детской беспризорности и социальной адаптации на примере Симбирской губернии второй половины XIX в. до 1917 г.

**Ключевые слова:** благотворительность, призрение, социальная поддержка, беспризорность, приют, Дом трудолюбия, Дом призрения.

### **Abstract**

The society's motivation to enhance charitable practices is the basis for the social policy of a state. Relying on authentic historical materials, the article traces the socio-cultural aspect of charity, citing examples of social support, as well as the ways of solving the issues of children's homelessness and social disadaptation. We have chosen the case of the Simbirsk gubernia (province) from mid-19<sup>th</sup> century until 1917 as the best illustration of these trends.

**Index terms:** charity, social support, childcare, homelessness, shelter, workhouse, orphanage.

**С**егодня явление благотворительности уверенно возвращается в нашу жизнь. В обществе ощущается обострённый интерес к прошлому, люди по-новому осмысливают различные этапы истории, ее научные, культурные и нравственные традиции.

Благотворительность имеет давние традиции. Дословный смысл которого – творить благо, добро. У Брокгауза и Ефрона это проявление сострадания к ближнему и нравственная обязанность имущего спешить на помощь неимущему. Современные источники дают более широкое толкование. В Федеральном законе «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (от 11.08.1995 г. № 135) благотворительность определяется как добровольная деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств, бескорыстному

выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной помощи.

Социализирующей целью благотворительных организаций сегодня является содействие развитию общественных и гуманитарных наук в России; развитие творческой активности и научного потенциала российского общества; широкое распространение общечеловеческих и демократических принципов в сфере науки и образования; расширение международного сотрудничества в области науки и образования и установление тесных научных контактов; расширение возможностей для участия молодых ученых в международных научных проектах. Благотворительные организации призваны выполнять научные, социальные, благотворительные, образовательные и иные общественно полезные цели. Содействие развитию практики благотворительной деятельности граждан и организаций, а также распространению добровольческой деятельности (волонтерства) в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-эко-

номического развития Российской Федерации на период до 2020 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, отнесены к числу приоритетных направлений социальной и молодежной политики современной России.

Благотворительность имела разные формы и вызывалась далеко не однозначными мотивами. Руководители крупных промышленных предприятий были заинтересованы в том, чтобы иметь квалифицированный персонал, отсюда заинтересованность в развитии системы образования, и отчисления на содержание школ, училищ, институтов. Причем во многих промышленных компаниях такие расходы стали обязательными уже с конца XIX в. XIX в. для России – век расцвета благотворительной деятельности, и большинство исследований по данной теме проводятся именно по материалам данного исторического периода и на примере Среднего Поволжья (в частности, Симбирской губернии).

По масштабам благотворительности Симбирская губерния к концу XIX в. стояла на третьем месте в Российской империи, уступая лишь Москве и Санкт-Петербургу. Опираясь на исторические материалы о благотворительной деятельности дореволюционной эпохи Симбирской губернии, мы можем определить и направления развития общественно-государственной и частной благотворительности России в решении социальных вопросов общества, и в частности вопросов воспитания и обучения подрастающего поколения.

Симбирская губерния не числилась среди зажиточных, и тем не менее у общества была славная история. Дамы устраивали благотворительные обеды, лотереи, концерты и балы. Первым благотворительным обществом в губернии стало Симбирское женское общество Христианского милосердия. Только за 1819 г. общество собрало на благотворительные цели около 40 000 руб. (для сравнения зарплата мелкого чиновника была 20 руб. в месяц).

Всего в дореволюционный период в Симбирской губернии насчитывалось 27 благотворительных обществ и заведений. На деньги симбирян было построено большинство церквей и соборов Симбирска (а их было более 100), открыты народные и ремесленные училища, создана сеть культурно-просветительских учреждений, таких как театр, библиотеки, читальни. Так, в день коронации Екатерины II в Симбирске было открыто первое народное училище (пожертвовано 20 000 руб.). На средства Симбирского общества Христианского милосердия в 1830 г. было открыто первое женское учебное заведение «Дом трудолюбия». Отставным коллежским ассесором М.В. Лебедевым в 1893 г. пожертвован капитал на организацию Ремесленного училища, лучшие ученики которого имели возможность открыть собственную мастерскую, получая пособие в 50 руб. Городская богадельня и детский приют Симбирска были открыты на капитал А.П. Кирпичникова, который в 1886 г. завещал на их содержание по 100 000 руб. Благодаря благотворителям в Симбирске созданы и многие объекты культуры, а именно Карамзинская общественная библиотека – одна из первых в российской провинции. Основана в Симбирске в 1848 г. как памятник Н.М. Карамзину на его родине. В ее формировании принимали участие видные деятели отечественной культуры: И.А.Гончаров, Н.М.Языков, Н.Т.Аксаков, М.П.Погодин, Д.В.Давыдов, члены императорской семьи, семейство Карамзиных и многие другие частные лица, государственные учреждения и общественные организации. Дом-памятник И.А.Гончарову был построен на средства, собранные по Всероссийской подписке. Автором проекта был местный архитектор А.А.Шоде.

Благотворительная деятельность позволяла сохранять и приумножать памятники культурного наследия, оказывала существенное влияние на развитие системы образования, которая, в свою очередь, строит общественное мнение, формирует

социальный заказ, регулирует отношения в обществе, достигая социального эффекта в политических устремлениях государства, а значит, управляя обществом в целом. На сегодняшний день позитивные преобразования всех сфер жизнедеятельности общества требуют обновления духовных начал, глубокого познания наших исторических ценностей, высокой самодисциплины, воли и гражданского мужества. Воспитание и развитие духовно-нравственных ориентиров, ориентация на успешную социализацию и адаптацию в обществе, поддержка и сопровождение детей, попавших в трудную жизненную ситуацию – это и есть основа превентивных мер благотворительной деятельности, направленных на решение социальных вопросов в масштабах государства. Благотворительная практика Симбирской губернии на рубеже XIX в. подтверждает выводы профессора Э.Д.Днепров: «...Высшей целью и ценностью образования является Человек. «Основной целью воспитания человека, – писал К.Д. Ушинский, – может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека». Эта великая гуманистическая идея выражает вечную, конечную цель образования» [6, с.16].

Именно поэтому на различных конкретно-исторических этапах перед государством и обществом встают фундаментальные задачи создания такой практики благотворительной деятельности (не только государственной, но и общественной и частной), в которой можно было бы достичь положительного социального эффекта в социальной сфере, а также могла бы получить свое воплощение названная высшая цель образования.

Нравственный идеал человека, а именно он и есть главный первоисточник мотивации поступков человека, способствует формированию понимания необходимости возрождения традиций благотворительности в обществе. В годы первой мировой войны во многих благотворительных

мероприятиях принимала участие молодежь и учащиеся. Так, в женской гимназии Т.Н.Якубович баронесса Е.Н.Пфейлитцер фон Франк 17 марта 1916 г. устроила выставку-базар детских рисунков и поделок. От продажи было получено 218 руб. и 69 руб. пожертвовали посетители. Деньги были переданы начальнице гимназии Т.Н.Якубович для шитья белья солдатам [1]. В июле 1915 г. при Первой мужской гимназии была создана трудовая дружина из учеников гимназии для помощи в жнитве семьям солдат и ратников, ушедших на фронт [2]. Гимназисты 1-й мужской гимназии 15 апреля 1916 г. в госпитале, размещенном в 1-м высшем начальном училище, дали концерт классического репертуара, исполняли арии из опер и русские песни. В октябре группа учащихся 1-й и 2-й мужских гимназий и Мариинской женской гимназии устраивала концерты и ставила миниатюры в госпиталях при казенном винном складе, в доме Н.С. Зеленкова и при 7-м городском училище [9].

Уроки истории еще раз подтверждают, что уровень развития общества определяется не только количественными показателями числа детских садов, школ, университетов, библиотек, но и нравственно-психологическим климатом общества, который формирует личность и зачастую определяет мотивы его общественного поведения. В связи с этим хочется найти ответ на вопрос: Что же лежало в благих намерениях людей того времени? В литературе можно встретить самые различные мнения и оценки относительно мотивов, которыми руководствовались благотворители дореволюционной эпохи. Имеющиеся в нашем распоряжении исторические источники, позволяют утверждать, что основными среди них являлись:

- Сострадательность к бедным и стремление облегчить их участь пособием, понимание проблем города и желание помочь в их решении.
- Преемственность, семейные традиции симбирских дворян, купцов. Купечес-

кие сыновья в пример своим отцам продолжали это благородное дело [4].

- Государственная поддержка идей благотворительности. Это было почетно, авторитетно и придавало вес в обществе и свидетельствовало о прочности их материального положения [7].

- Общественное признание. Лица, сделавшие крупные пожертвования, становились почетными членами благотворительных обществ, почетными гражданами г.Симбирска, а в особых случаях – получали награды от государства. Так, 24 декабря 1898 г. за постройку церкви в с. Измайловка и другие пожертвования симбирскому купцу Н.Я. Шатрову был пожалован орден св. Станислава 2-й степени [3]. Кроме того, периодика Симбирска второй половины XIX – начала XX в. свидетельствует о том, что систематически о крупных пожертвованиях в пользу благотворительных обществ давалась информация в местной печати.

- «Чувство хозяина». В деле благоустройства города ярко был выражен мотив – рождающееся в торговом классе чувство хозяина, чем-то похожее на отношение правителей к столицам своих государств [4].

- Тщеславие и подражание. В 1883 г. купец П.С.Балакиришиков, вдохновленный поступком А.П.Кирпичникова, жертвует 2000 руб. с тем, чтобы проценты этой суммы позволили выдать субсидии детям, преимущественно девочкам, получившим воспитание в городском приюте и вступающим затем на поприще самостоятельной жизни [5].

На наш взгляд, успешность функционирования социальной политики государства будет напрямую зависеть от того насколько нам удастся восстановить оптимальные черты российских традиций благотворительности.

Как часто нам кажется, что мы придумали что-то новое, чего раньше не было, но именно трансляция исторического опыта на сегодняшний день позволяет решать

многие проблемы детской беспризорности и безнадзорности, социальной адаптации в обществе и многое другое. Вот лишь несколько форм социальной поддержки населения, которые пришли к нам из глубины веков на примере Симбирской губернии XIX в.

- **Общественные работы.** Эти два слова прочно вошли в жизнь россиян с принятием в 1991 г. Закона РФ «О занятости населения в Российской Федерации», но если обратиться к дореволюционному словарю Брокгауза и Ефрона, то мы можем встретить статью, которая так и называется «Общественные работы». В словаре указано: «...так называются занятия, которые государство или местное самоуправление предоставляют безработным для смягчения их затруднительного положения». Одним из исторических фактов, когда общественные работы спасали от голода, является неурожайный 1898 г. в Симбирской губернии. «30 июня 1898 г. в Симбирске состоялось совещание председателей уездных земских управ и членов Губернской управы. Они рассмотрели вопрос об организации общественных работ с целью оказания помощи населению, пострадавшему от неурожая» [11, с. 9–11]. На организацию так называемой продовольственно-рабочей кампании было выделено Земством 226 тыс. и 148 377 руб. было получено в виде займа у правительства.

- **Дома трудолюбия, Дома призрения или сегодняшние «Ночлежки».** В постперестроечные времена в России появился новый термин, определяющий социальный статус людей, – «бомж». Кто эти люди? Энциклопедические источники термин «бомж» определяют как лицо, не имеющее определенного (постоянного или временного) места жительства [10]. В современной России существует опыт построения так называемых «ночлежек», но ведь еще в XIX в. Министерство внутренних дел решило необходимым создавать благотворительные учреждения. Средства на устройство

таких благотворительных учреждений, Домов трудолюбия и Домов призрения приобретались посредством ежегодных членских взносов членов Попечительного общества, пожертвований купечества и частной благотворительности. «В 1838 году был заложен в Симбирске Николевский дом призрения для неимущих. Было добровольно подписано и собрано 2 тыс.р. в пользу Дома Неимущих [8]». А в 1894 г. в Симбирской городской Думе обсуждался вопрос о создании Дома трудолюбия, была открыта подписка для сбора средств на его содержание. Менее чем за два месяца было собрано 5420 руб. 9 апреля 1895 г. Дом трудолюбия был открыт. Целью учреждения было «приходить на помощь бездомным, выпущенным из больниц и не имеющим заработка, освободившимся из мест заключения и всем вообще впадшим в крайнюю бедность – представлением им честного труда и приюта» [11, с. 3–6].

• **Организация приютов и детских домов для беспризорных детей.** В Симбирской губернии XIX в. было много ярких примеров решения проблем детской беспризорности и социальной адаптации после жизни в таких благотворительных учреждениях. В 1898 г. при Доме трудолюбия было открыто отделение для детей. «В этот год Дом трудолюбия принял на воспитание и обучение 30 мальчиков и 16 девочек, а в следующем году здесь появилось особенно много малолетних воспитанников – 91 ребенок. Большинство из них были сиротами или детьми крестьян-бедняков Симбирской губернии. Ребятам не только давали крышу над головой и пропитание, но и готовили к взрослой жизни. Их обучали различным ремеслам. Мальчиков учили столярному, портновскому, шапочному, сапожному, коробочному, переплетному делу, плетению суконных ковров и туфель, клейке пакетов и конвертов, изготовлению чемоданов и сумок. Девочки шили рубашки, мешки, вязали чулки и носки, ткали салфетки. При Доме трудолюбия было

открыто специальное городское приходское училище. Школу посещали почти все воспитанники. Учили грамоте, письму, географии, Закону Божьему, церковному песнопению, проводились религиозно-нравственные беседы» [11, с.83–84]. Приучая детей к различным ремеслам, руководители Дома трудолюбия заботились о том, чтобы они выходили в новую жизнь грамотными людьми. Еще одним видом приютов для бездомных детей в дореволюционный период, да и в постреволюционное время, были так называемые колонии для малолетних преступников. Еще в 1866 г. император Александр II призвал общественных деятелей и частных благотворителей учредить детские приюты для несовершеннолетних преступников. В Симбирской губернии 29 сентября 1873 г. на заседании Симбирского уездного Земского собрания был поставлен вопрос об организации при Симбирском обществе сельского хозяйства земледельческой колонии для несовершеннолетних преступников. Главная цель нового общества заключалась в том, чтобы «в видах предупреждения преступлений... содействовать улучшению участи несовершеннолетних обоего пола, подвергаемых наказанию по приговору Суда, и вообще таких, которые впали в пороки и преступления, а также несовершеннолетних детей арестантов и ссыльных и несовершеннолетних, которым грозит опасность впасть в пороки и преступления под влиянием неблагоприятных условий окружающей их среды: нищеты, бесприютности, сиротства и невежества и порочности их родителей и опекунов» [11, с.85–90]. Именно с этой целью общество устраивало такого типа воспитательные заведения – земледельческие колонии и ремесленные приюты. Они заменяли тюрьму для несовершеннолетних преступников и родительский дом для детей нищих и сирот. Воспитатели старались развивать в детях «чувство долга, добра и правды, склонность к постоянной, неослабеваемой

и полезной деятельности, любовь к честному труду». Воспитанники должны были получать общее образование, заниматься земледелием и ремеслами, чтобы иметь в будущем средства к существованию и вести трудовую жизнь.

Взаимосвязь времен призвана помочь в решении острых социальных вопросов связанных с детской беспризорностью в современной России. Примеры из истории Симбирского края подталкивают нас к изучению данной проблематики, установлению взаимосвязи, построению новой траектории развития общественных и государственных отношений, направленных на решение социальных проблем. Таким образом, мы можем утверждать, что историческая роль благотворительности в социальной политики государства и сфере просвещения как ее составляющей заключаются в том, что наиболее выдающиеся дела и личности той эпохи отражали не только патриотизм и желание разделить ответственность за судьбу своего народа и государства, а также обостренное понимание ценности знания, важности мирового и национального культурного наследия и глубокое стремление сделать их социально более доступными.

### Литература

1. Государственный архив Ульяновской области (далее – ГАУО). Ф.76, оп. 2, ед.хр. 1991, л.188,189.
2. ГАУО. Ф.76, оп.2, ед.хр. 1978, л. 64-66.
3. ГАУО. Ф.187, оп.2, ед.хр. 243, л. 2.
4. *Галимова, Л.Н.* Благотворительная деятельность Симбирского купечества / Л.Н. Галимова // Историко-этнографические исследования Симбирского Поволжья: сб. науч. ст. / УГПУ. – Ульяновск, 2002. – С. 73–78.
5. *Дуюн, П.* Питался хлебом и водой / П. Дуюн // Аргументы и факты в Ульяновске. – 1997. – № 6. – С. 3.
6. *Днепров, Э.Д.* Российское образование в XIX – начале XX в. / Э.Д. Днепров. – 2011. – Т. 1. – М.: Мариос, 2011. – 648 с.
7. *Никифонаки, Н.* Из истории Симбирской благотворительности / Н. Никифонаки // Ульяновская правда. – 2004. – 17 сент. – С. 19.
8. Открытие Николаевского дома призрения неимущих в Симбирске // СГВ. – 1841. – № 6. – 8 февраля. – С. 40–42.
9. // Симириянин. – 1916. – № 2734. – 27 октября.
10. Социальное положение и уровень жизни населения России // Сборник Госкомстата России. – 2002.
11. *Шестакова, Л.Н.* По страницам истории / Л.Н. Шестакова; под ред. С.П. Смагина. – Ульяновск, 2011. – 148 с. ■

УДК 37.01(091)“19”(470.54)

## ВЗГЛЯД В ПРОШЛОЕ. ШКОЛЫ УРАЛА 1920-х ГОДОВ: ПОИСК НОВЫХ ПУТЕЙ

**С.А. Антидзе**

### Аннотация

Анализируется значимость исторического опыта, связанного с педагогическим наследием 20-х годов XX в. на Урале на примере Нижнетагильского горно-металлургического техникума и одной из уральских общеобразовательных школ. Обосновывается важность развития современной образовательной системы с учетом опыта и традиций отечественной педагогики.

**Ключевые слова:** гуманитарное образование, иностранные языки, инновационные эксперименты, школьный совет, демократические принципы, языковое образование.

### Abstract

The article analyses the role of the historical experience of the Urals in 1920s, with the Nizhny Tagil Mining and Metallurgy Technical College and one of local secondary schools taken as the case study. We substantiate the importance of a modernized educational system, which should develop with regards to national pedagogical experience and traditions.

**Index terms:** education in humanities, foreign languages, innovative experiments, school board, democratic principles, language education.

**В** настоящее время особую актуальность получает осмысление проблем реформирования системы образования на всех его уровнях.

На современном этапе, несмотря на все попытки, образование не в полной мере преподает урок человечности, эстетического и этического отношения к окружающему миру, к людям, к самому себе. Ныне действующая система образования нуждается не в «косметическом ремонте» и не в чисто количественных изменениях в сроке обучения, объеме тех или иных дисциплин, а в радикальном «реформировании образования, в том числе гуманитарного» [3, с.185].

Сегодня нельзя не согласиться с тем, что между предметно-технической, социально-функциональной компетентностью человека и его гуманитарной образованностью часто наблюдается гигантская пропасть. В настоящее время обнаруживается, что «падение духовной культуры, девальвация моральных норм, утилитарная профессионализация ведет молодежь к утрате жизненных ориентиров» [4, с.6]. Образование продолжает уводить человека все дальше в детали конкретных методов ис-

следования и технологических процессов, к формированию совершенных алгоритмических умений. Неспособность современного «частично обученного» специалиста нести ответственность за собственное духовно-нравственное саморазвитие, устанавливать конструктивные отношения с миром и с самим собой свидетельствует об отсутствии гуманитарной образованности сегодняшнего выпускника [1, с.43].

Однако осознание того, что гуманистический идеал не совпадает с реальностью, не исключает понимание того, что такой идеал необходим и к нему нужно стремиться. Исходя из этого, согласно С.И.Гессену, этот идеал предстает в качестве задачи высшего порядка, т.е. «неисчерпаемая по самому существу и открывающая для стремящегося к ней человечества путь бесконечного развития» [2, с.33].

Нельзя рассматривать перспективы развития образовательной системы, исходя только из анализа настоящего. Для построения некоторого вектора необходимо зафиксировать историческую точку отчета.

Первоочередное значение в связи с этим приобретает изучение, обобщение и

использование собственного исторического опыта и развитие образовательной системы с учетом традиций отечественной педагогики. Современная действительность требует переосмысления того, что было в прошлом, поиска во всем его многообразии ответов на злободневные вопросы современности. Сейчас становится необходимым образование, основанное на гуманистических идеалах и ценностях прошлого опыта. В этом отношении особую важность начинает приобретать опыт, связанный с педагогическим наследием первого десятилетия советской власти, характеризующийся реформаторскими процессами в обучении, воспитании и управлении общеобразовательной школой.

Прогрессивная педагогика 20-х годов XX в., опираясь на гуманистические и демократические подходы в образовании и воспитании, претерпевала различные изменения. Принятое осенью 1918 г. «Положение о единой трудовой школе РСФСР» коренным образом изменило образовательные принципы в обновленной стране. Главной задачей школы ставилось гуманное отношение к ребенку и отказ от прежних методов воздействия на учащихся – строгого надзора и унижительных наказаний. Вместо этих орудий воспитания было провозглашено уважение к личности обучающегося, его интересов. Важным в этом плане было создание максимально благоприятных условий для всестороннего развития обучающихся. В основу процесса обучения легли такие демократические принципы, как бесплатность, общедоступность, светскость, связь обучения с жизнью и трудом [5, с.133–137].

Почему 20-е годы XX в. можно охарактеризовать как годы поиска, свободы педагогической мысли, период экспериментов (зачастую удачных) и демократических исканий учителей и ученых, которые можно приспособить к современной действительности? Что явилось позитивным итогом развития отечественного образования в уральских школах того периода? Каким об-

разом решался вопрос обучения и воспитания в средних образовательных и средних профессиональных учебных заведениях Урала? Осмысление этих вопросов позволяет представить комплексный характер прогрессивного развития уральской педагогической мысли.

Ломку прежних устоев в системе образования сопровождали сложные социально-экономические условия в целом по стране. Характерной чертой школьной жизни были слабая материально-техническая база учебных заведений, «неподготовленность учителей», а также недостаточная разработанность учебных планов. Однако в стране был взят курс на обеспечение учебных заведений новыми кадрами учителей, владеющими современными методами преподавания. Первоочередными задачами являлись организация краткосрочных педагогических курсов по всем губерниям, функционирование показательных трудовых школ, «в которых на живом примере можно будет видеть то, как следует вести новую школу», предоставление научных командировок учителям в высшие учебные заведения с целью самосовершенствования, учреждение годичных педагогических курсов и, наконец, организацию «такого типа высшего педагогического учебного заведения, которое окажется надежным рассадником учителей-специалистов...» [5, с.144–145].

Несмотря на множественные трудности в школьном деле, традиции, заложенные инициаторами открытия первых школ на Урале в XVIII в., и плодотворная работа по распространению грамотности в уральском крае продолжались и в последующие века. Наглядным примером может служить постановка школьного дела и поиск новых организационных форм и методов обучения и воспитания, содержания учебного материала, в частности опыт внедрения гуманитарной компоненты – предмета «иностранный язык» в учебные дисциплины школ повышенного типа в 1920-е годы XX в.



Всестороннее изучение проблемы гуманитаризации образовательного процесса на примере преподавания иностранного языка в средних учебных заведениях Среднего Урала заставило нас комплексно рассмотреть учебно-воспитательный процесс в разных образовательных учреждениях региона.

Усилению гуманитарной компоненты посредством дисциплины «иностранный язык» в учебно-воспитательном процессе уральских школ способствовали школы 2-й ступени и школы-семилетки, работа некоторых из которых строилась на новых демократических началах. Языковое обучение в данных типах учебных заведений ограничивалось, как правило, изучением немецкого языка, однако не исключало при благоприятных условиях и обучение французскому языку [7].

Из исторических документов, адресованных в Нижнетагильский уездный отдел народного образования (УОНО), нами установлено, что в школе II ступени № 2 (1921 г.) в списке личного состава «учащих» преподавателем немецкого языка числилась Е.А. Романова, закончившая 8 классов гимназии и сдавшая экзамен по иностранному языку на право преподавания немецкого языка [19].

Обращает на себя внимание и тот факт, что в процессе реализации учебно-воспитательного процесса в школе формировалось очень важное направление работы, обозначенное нами как совершенствование педагогической деятельности учительского состава. Прежде всего, стало очевидным, что учителя стремились повысить свое педагогическое мастерство, накопить опыт и поделиться им с преподавателями других школ II ступени по вопросам постановки учебно-воспитательного дела. Основными формами повышения квалификации были периодическое участие в совещаниях для учителей школ II ступени, обмен опытом и, безусловно, самообразование. Так, по мнению педагогического состава школы, для работы в школе II ступени была «не-

обходима более солидная подготовка, чем та, которая дается, например, в 9-х классах гимназий, как в смысле общего развития, так и относительно знаний специально педагогических» [19]. Слова – «самошкoльное дело заставляет искупать эти недостатки путем самообразования и заставляет его искать новые пути в преподавании путем хотя бы знакомства с новыми методическими руководствами и применения их в виде опыта, на практике», – подтверждают это [19]. Такое понимание проблемы наводит на мысль о том, что к вопросу обучения в школе подходили достаточно серьезно, и учителя прикладывали немалые усилия, чтобы улучшить образовательный процесс.

В школе применялась наиболее характерная для школ II ступени предметная система преподавания. Общим принципом преподавания было стремление дать знания ученикам не в готовой форме, а так, чтобы они стали результатом их самостоятельной работы, поиска, наблюдений, обобщений и выводов. Таким образом, передовыми учителями уральских школ отрицался пассивный характер обучения и готовность учащихся воспринимать знания на веру без каких-либо критических оценок и интерпретаций. Вместо пассивно-репродуктивного восприятия знаний предлагалась творческая познавательная деятельность, развивающая самостоятельность и активность учащихся и пробуждающая у них интерес к учению.

Немецкий язык преподавался приблизительно по программе мужских средних учебных заведений в объеме 4 классов. В неделю в каждом из классов было по 4 урока иностранного языка [19].

Следует отметить, что учитель немецкого языка Е.А. Романова пыталась применять в своей преподавательской деятельности «новый естественный метод» профессора М.Д. Берлица, основанный на широкой наглядности, аналогии и обобщении. Этот метод, по мнению некоторых современников, например, П.П. Блонского, являлся самым подходящим для преподавания, в том чис-

ле в индустриальной трудовой школе. Его, в частности, большей частью использовали при заучивании новых слов и чтении статей на иностранном языке. На занятиях для закрепления ранее полученных знаний прибегали к многочисленным наглядным пособиям или рисункам, выполненным самими учащимися [19].

Новые методы помогли изменить подходы к построению системы обучения в сторону его гуманизации. Инспекторские проверки некоторых школ области в 1920-е годы констатировали хорошо организованную работу по Дальтон-плану с четким построением звеньевой проработки материалов по индивидуальным заданиям. Широкое применение нашли лабораторный, экскурсионный, исследовательский и другие методы. Разработанные на основе Дальтонского лабораторного плана адаптированные формы (звеньевая) отличались коллективной направленностью освоения учебного материала.

Реализация гуманитарной направленности содержания образования в образовательной практике Нижнетагильского горно-металлургического техникума в 1920-е годы, являя собой сложный, противоречивый, неравномерный по динамике протекания процесс, также обусловлена особенностями экономического и социокультурного развития страны и Среднего Урала. Сущность гуманитарной направленности в образовательной практике советского периода, характеризующегося технократичностью, заключалась в осуществлении филологического типа гуманитарности – через дисциплину «иностранный язык». Важность включения языковой подготовки в профессиональное обучение будущих специалистов горнозаводской промышленности Урала рассматривалась как стратегическая необходимость той исторической реалии [18].

В обозначенный период на Урале наблюдается значительное изменение мотивационных практик по отношению к дисциплине «иностранный язык» в системе

среднего профессионального образования. Иностраный язык рассматривается как некий инструментальный к получению новых знаний технической направленности в условиях усиленного роста металлургической промышленности, совершенствования техники производства, с одной стороны, и тотальной нехватки квалифицированных кадров и специализированной литературы – с другой. В такой актуальной экономической и социокультурной ситуации именно иностраный язык выступал как орудие для овладения уникальными в уральской русскоязычной языковой среде знаниями горного дела.

В рассмотренный период очередных качественных и количественных преобразований учебный план Нижнетагильского горно-металлургического техникума претерпел изменения, которые были обусловлены повышенными требованиями к уровню подготовки специалистов. Руководство и прогрессивный педагогический коллектив техникума осуществляли поиск новых организационных форм и методов обучения и воспитания, содержания учебного материала по тем или иным предметам, учебных пособий, которые можно было приспособить к местной действительности. Ими были восприняты все основные новаторские идеи, позаимствованные из мирового опыта.

В 1920-е годы педагогический совет этой школы представлял собой достаточно действенный орган коллективного методического творчества, который решал основные организационные вопросы, оценивал качество преподавания, утверждал расписание уроков и экзаменов, занимался поиском наиболее правильных форм обучения, способствующих улучшению процесса восприятия учебного материала, ходатайствовал о начислении стипендий самым малообеспеченным слушателям и т.д. Так, на очередном заседании педагогического совета (8 сентября 1920 г.) членами специально назначенной комиссии был выявлен факт чрезмерной учебной нагрузки по

некоторым предметам [11]. В связи с этим было решено задавать домашнее задание учащимся «только в исключительных случаях» [17].

Инструкции Уральского отдела народного образования (УралОНО) о работе учреждений профессионально-технического образования за 1923–1924 гг. определили «очередной задачей... переход от лекционно-урочной системы преподавания к лабораторно-дискуссионной...». В связи с этим УралОНО в обязательном порядке потребовал создания предметных комиссий по циклам наук [6]. 28 января 1924 г. в Нижнетагильском горнозаводском техникуме им. А.А. Кузьмина было решено организовать 5 комиссий, в число которых входили физико-математическая, горно-геологическая, металлургическая, механическая и социально-политическая [20]. К предметам социально-политического курса относились: русский язык, новый язык, мироведение, география общая, промышленная география, история общественного движения, бухгалтерия, гигиена и прочие дисциплины. Методы преподавания по социально-политической группе определялись как «более всего дискуссионные, исследовательские, практические...» [21].

В каждую из перечисленных выше предметных комиссий, наряду с преподавателями, входили представители учащихся – «по одному представителю от каждого курса». К задачам работы комиссий относились: пересмотр, сравнение и согласование учебного материала по отдельным предметам, «устранение параллелизма и вообще приведение этого учебного материала к необходимому минимуму», выявление слабых в отношении обучения слушателей, выяснение целесообразности сокращения учебного времени с целью выделения часов для кружковой и дискуссионной работы [9]. При этом преподавателями исключалась возможность отказа от изучения нового языка с целью высвобождения учебного времени для кружковой работы.

В 1920-е годы учителями неоднократно подчеркивалась важность и необходимость обучения немецкому языку среди прочих изучаемых предметов «для укрепления и расширения знаний» [22]. Конечный результат обучения – формирование умений работы с иноязычными текстами определенного характера. Отмечалось, что «окончившие техникум должны читать иностранную литературу со словарем» [22].

Кроме того, языковая подготовка в стенах техникума проводилась и благодаря организации кружка по изучению английского языка, в котором «работа ведется с 20 членами» [8]. Были созданы лаборатории общественных и естественных наук, математики, немецкого и русского языков [10].

Иностранный язык мог служить и служил, на наш взгляд, орудием для овладения уникальными в уральской русскоязычной языковой среде знаниями горного дела. Именно эту идею преподаватели техникума стремились передать на протяжении 20-х годов XX в. своим ученикам. Президиум Совета техникума ставил задачи «...выработать меры к ликвидации неуспевающих учащихся», разработать механизмы воздействия на слушателей, пропускающих учебные занятия по неуважительной причине, а также обеспечить благоприятные возможности для учебной деятельности [14].

В целом в образовательной деятельности учащихся (1927 г.) наблюдалось некоторое улучшение и положительные сдвиги в освоении учебного материала, в том числе благодаря более совершенной организации занятий, вызванной переходом на новый учебный план и улучшение «оборудования в техникуме» [12].

Относительно методической составляющей построения учебных занятий по иностранному языку на занятиях применяли смешанный метод, включавший в себя задания и лекции-беседы. Больше внимания учащихся было решено концентрировать на грамматические аспекты немецкого языка. Обучающиеся должны были «запоминать вполне сознательно отдельные

слова и целые выражения, т.е. знать точно по-русски значение того или другого заповиновавшего выражения» [13].

Что касается вопроса, связанного с уменьшением учебного времени, отводимого на изучение немецкого языка, который неоднократно звучал из уст слушателей в 1927 г., постановили, что «все предметы учебного плана, не исключая и немецкого языка, имеют одинаковое важное значение в деле подготовки квалифицированных техников; неудовлетворительные знания по одному из них будут служить одинаковым препятствием по переводу на следующий курс» [12].

Изучение проблемы языкового обучения в техникуме в последующие годы в очередной раз свидетельствует о неуклонной позиции преподавателей относительно значимости иностранного языка. Все попытки слушателей «усилить внимание на прохождение специальных предметов, не увеличивая против нормы недельных учебных часов» за счет общеобразовательных дисциплин, в том числе и немецкого языка, не увенчались успехом [13]. Это служит неопровержимым доказательством того, что изучение иностранного языка в той исторической реалии было жизненно необходимо, и слова: «...теперь, когда у нас промышленность растет и развивается и ощущается недостаток специальной литературы на русском языке, а потому встает во всей своей полноте необходимость знания немецкого языка» [13], подтверждают это.

Действительно, усиленный рост производственных предприятий и промышленных отношений в уральском крае, с одной стороны, и дефицит литературы технической направленности на родном языке – с другой, вынуждали заинтересованных в этом деле людей искать способы получения необходимых новых знаний. Таким источником знаний служила книга. Как правило, на немецком языке.

Кроме того, важным в этом отношении является и позиция педагогического

коллектива. Говоря современным языком, профессионал, обладающий общекультурными и профессиональными компетенциями, востребованный на рынке труда, – это показатель качества работы учителей. В гуманитарной сфере именно через личность преподавателя происходит приобщение обучаемого к гуманитарной культуре. Реализация гуманитарного подхода ориентирует обучающегося на свободный творческий поиск, давая ему право на ошибки, которые сопровождаются не авторитарным диктатом по отношению к личности и не наказанием, а заинтересованной поддержкой педагога.

Анализ архивных источников показал, что благодаря активной педагогической позиции учителей в учебной деятельности учащихся этой школы наблюдалось «заметно больше моментов систематической работы учащихся в течение года», что в свою очередь находило отражение в глубинной проработке материала [24]. Преподаватели и руководство учебного заведения дорожили репутацией техникума и не только способствовали тем, кто хотел учиться и прикладывал для этого все усилия, но и оказывали поддержку неуспевающим студентам. Кроме того, для повышения успеваемости учащихся планировалось практиковать кружки русского языка, расширить работу немецкого кружка, развивать «самопомощь учащихся».

К 1929–1930 гг. в техникуме применялся «в более или менее полном объеме» активный метод, развивающий «самостоятельность учащихся и интуитивную способность студентов» [16]. Активный метод в сравнении с лекционным «дал успеваемость материала и, пожалуй, ускорение темпа и более правильной траты энергии на изучение» [23]. В техникуме широко проводилась работа по совершенствованию активного метода, «направленная к более своевременной сдаче заданий, лучшему усвоению пройденного материала» [15].

Для повышения уровня обученности во время зимних каникул были организованы

дополнительные занятия для отстающих студентов, в частности, на немецкий язык отводилось 8 часов учебного времени [15].

Таким образом, можно сделать вывод, что 1920-е годы школьного строительства на Урале носили ярко выраженный экспериментальный и прогрессивный характер. Это время педагогических инновационных экспериментов, демократических исканий передовых учителей и ученых того времени, многие идеи из которых оказались достаточно продуктивны и актуальны до сих пор. Позитивным итогом развития уральской школы явились: 1) организация системы лабораторных занятий; 2) использование на практике элементов деятельности малых учебных групп; 3) применение коллективных форм учета знаний; 4) реализация на практике метода проектов, стимулирующего самостоятельность, активность обучающихся, а также их интерес к познанию; 5) деятельность предметных комиссий; 6) организация дополнительных занятий для отстающих учащихся и т.д. В целом в работе школ Урала наблюдалось стремление к поощрению творческой познавательной деятельности воспитанников и ее доминирование над пассивно-репродуктивным восприятием учебного материала, методом, который характеризовал всю систему отечественного образования последующих лет вплоть до 1980-х годов.

Вопросы, связанные с улучшением качества образования, пытались решить руководство Уральского края еще в начале XX в. Эти проблемы остаются актуальными и в наши дни.

### Литература

1. Белова, С.В. Гуманитарная составляющая профессиональной компетентности выпускника вуза / С.В. Белова // Право и образование. – 2007. – № 11. – С. 43–53.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
3. Каган, М.С. Образование: философия, культурология, политика / М.С. Каган // Вопросы философии. – 2008. – № 2. – С. 183–185.
4. Китайгородская, Г.А. Гуманизация и гуманитаризация системы образования – социальная проблема / Г.А. Китайгородская // Вестник Московского университета. – 2008. – № 3. – С. 3–11.
5. Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
6. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 3. Л. 18.
7. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 6. Л. 67–69.
8. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 15. Л. 18.
9. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 45. Л. 197.
10. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 45. Л. 211.
11. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 130. Л. 204.
12. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 159. Л. 10 об. – 11 об.
13. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 159. Л. 41–43.
14. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 159. Л. 61–62.
15. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 348. Л. 183–184.
16. НТГИА. Ф. 26. Оп. 1. Д. 348. Л. 188–190.
17. НТГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 12. Л. 36.
18. НТГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 12. Л. 39 об.–41 об.
19. НТГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 87. Л. 204–205 об.
20. НТГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 168. Л. 41–42.
21. НТГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 168. Л. 147.
22. НТГИА. Ф. 141. Оп. 1. Д. 168. Л. 159–161.
23. НТГИА. Ф. 180. Оп. 1. Д. 1. Л. 32–33.
24. НТГИА. Ф. 180. Оп. 1. Д. 3. Л. 67–69.

УДК 378:159.8

## **СИСТЕМНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ, СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (РЕЦЕНЗИЯ НА УЧЕБНУЮ ХРЕСТОМАТИЮ Л.А. КАМАЛОВОЙ «ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА»)**

**В.Ф. Габдулхаков****Аннотация**

Решение задач системности, индивидуализации, субъектности литературного образования будущих педагогов начальной школы является важным условием успешной реализации новых образовательных стандартов.

**Ключевые слова:** системность, индивидуализация, субъектность литературного образования будущих педагогов, учебная хрестоматия, модель индивидуализации обучения.

**Abstract**

Solving the issues of systemic character, individualization and subjectivity of literary education of primary school teaching majors is an important precondition for successfully implementing the latest-generation educational standards.

**Index terms:** systematicity, individualization, subjectivity of literary education, primary school teaching majors, a reader book, a model of educational individualization.

**Р**ешение задач системности, индивидуализации, субъектности литературного образования будущих педагогов начальной школы является важным условием успешной реализации ФГОС.

Учебная хрестоматия «Детская литература», разработанная кандидатом педагогических наук, доцентом Казанского федерального университета Л.А.Камаловой [2], показывает, как можно решить задачи системного и субъектного подходов к современному литературному образованию студентов – будущих учителей начальных классов, а также задачи индивидуализации их самостоятельной работы.

Модель индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе, по данным исследования О.А.Захаровой [1], может состоять из двух контуров (внешнего и внутреннего) (рис. 1). Внешний контур включает социальный заказ, научные подходы, функции, предпосылки, задачи и педагогические условия. Внутренний контур состоит из целевого, предметно-содержательного, технологического, результативного и рефлексивного компонентов, которые

предназначены для координации модели индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе.

Каждый из вышеназванных элементов реализован в учебной хрестоматии Л.А.Камаловой, выполняет в ней определенную роль, при этом все элементы модели взаимообусловлены и взаимосвязаны.

Использование системного подхода позволяет рассматривать педагогическую модель индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе как систему – совокупность компонентов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, а развитие личности в этой системе достигается посредством целенаправленной результативной деятельности участников процесса обучения (преподавание и учение).

Индивидуализация самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических дисциплин может способствовать повышению уровня подготовки будущих специалистов, по данным исследования К.М.Царьковой [4], если она организована с учетом степени субъектности

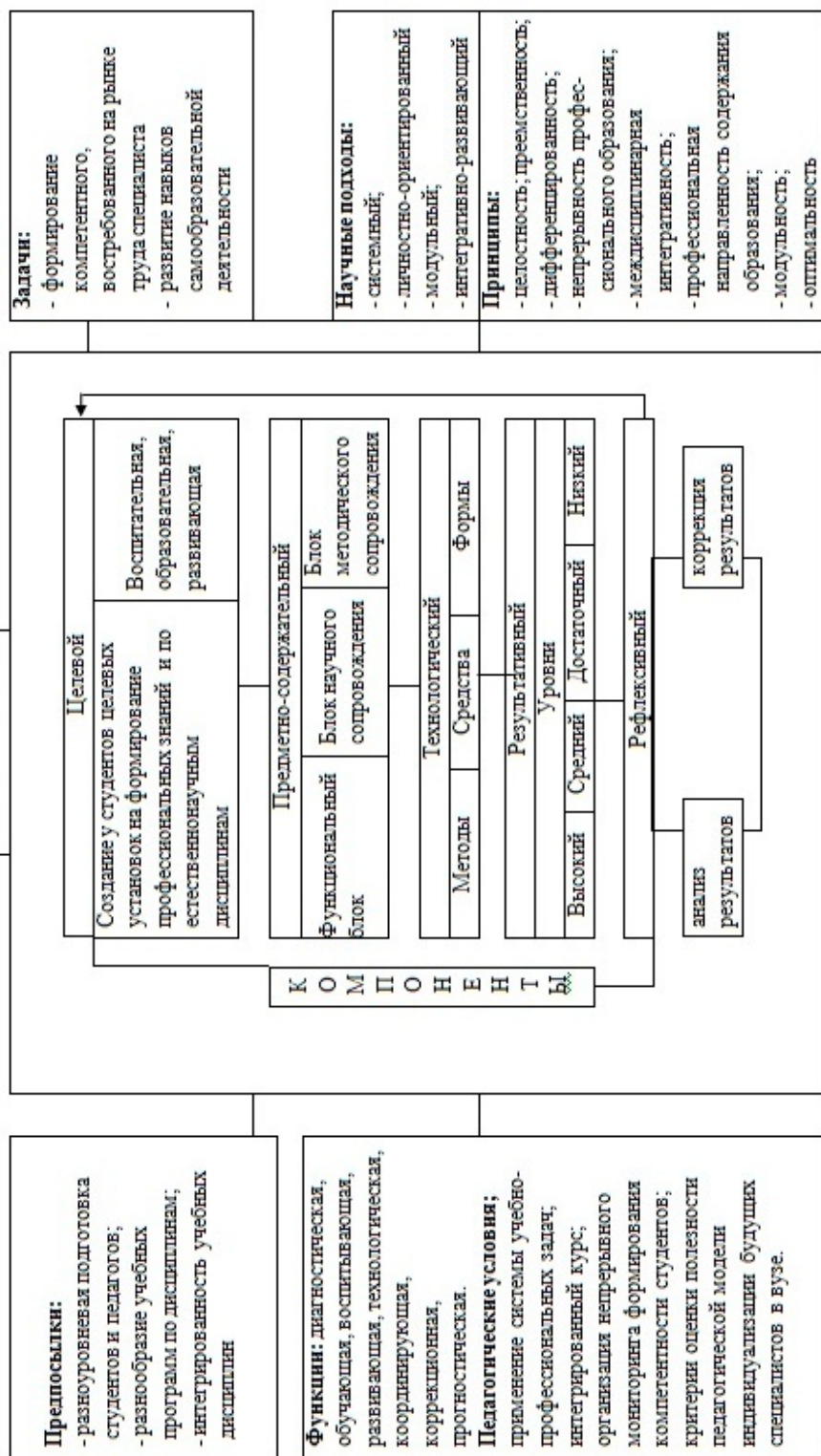


Рис. 1. Педагогическая модель индивидуализации обучения будущих специалистов в вузе

студентов; готовности к выполнению функций, делегированных преподавателем; наличия опыта работы по специальности; потребности в применении полученных знаний и умений на практике; при этом обеспечена актуализация индивидуального опыта студентов; возможность выстраивания студентом индивидуального маршрута выполнения самостоятельной работы с учетом профиля подготовки, уровня мотивации к выполнению самостоятельной работы и потребности в самообразовании; в качестве средств индивидуализации самостоятельной работы использованы диагностическая карта студента; индивидуальный маршрут самостоятельной работы; график выполнения внеаудиторной самостоятельной работы; задания для самостоятельного выполнения (различные по уровню сложности, форме выполнения, степени самостоятельности студента).

Учебная хрестоматия «Детская литература» включает обширный материал из круга детского чтения: это произведения устного народного творчества, начиная с поэзии пестования, народных сказок до русского героического эпоса; произведения классиков отечественной литературы XIX–XX вв., классиков детской литературы; произведения современной отечественной литературы, доступные для восприятия младших школьников. Этот материал позволяет разнообразить формы самостоятельной работы студентов с учетом их субъектности.

Субъектно-ориентированный подход – важный аспект научно-методической значимости пособия Л.А.Камаловой.

В исследовании О.А.Милинис [3] доказано, что разработка и реализация субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности будет эффективной, если феномен культуры творческой самореализации студентов-педагогов будет рассмотрен и определен как системно-интегративное и динамичное личностное

качество, характеристикой которого является высокий уровень знаний о творчестве, ценностно-смысловых ориентаций на творчество, профессионально-творческих компетенций и способности к творческому саморазвитию; спроектирована многомерная модель творческой самореализации студентов-педагогов, которая включает базовые компоненты творческой самореализации (ценностно-целевой, мотивационно-смысловой, эмоционально-регулятивный и деятельностно-творческий), виды креативной образовательной деятельности (учебно-исследовательский, проектно-творческий, художественно-творческий, научно-исследовательский, профессионально-творческий) и уровни их развития [ситуативный (низкий), фрагментарный (средний), эвристический (выше среднего), системно-творческий (высокий)]; разработана концепция субъектно-ориентированного подхода, которая будет интегрировать идеи культурологического и аксиологического, компетентностного и задачного, акмеологического и субъектно-ориентированного подходов, направленные на активизацию и интенсификацию творческой самореализации и саморазвития студентов-педагогов, которые совместно с преподавателями являются субъектами при их включенности в разные виды креативной образовательной деятельности, в результате чего проектируется и реализуется многомерная «Я-концепция творческой самореализации и саморазвития» (Я-культурное, Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное); спроектирована педагогическая система субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов, которая предполагает разработку структурных компонентов: цель креативной образовательной деятельности [инвариантная (идеальная) и индивидуальная модели]; содержание (обогащенное целостным педагогическим знанием о культуре, творчестве, базовых ценностях, творческой самореализации и саморазвитии);



формы и методы обучения (диалоговое сотворчество); психологический механизм творческой самореализации; результат креативной образовательной деятельности (новообразования личности студентов-педагогов как субъектов); педагогическая технология разработана и реализована как целенаправленный динамический процесс интериоризации и экстериоризации субъектного позитивного опыта в разных видах креативной образовательной деятельности, включает цели, задачи, содержание, методы, средства, формы обучения и компоненты: структурный, деятельностный, оценочно-результативный, содержательное наполнение которых способствует активному участию студентов-педагогов как субъектов в креативной образовательной деятельности и оказывает позитивное влияние на повышение уровня развития культуры творческой самореализации и саморазвития; выявленные и реализованные организационно-педагогические условия включают актуализацию субъектного опыта творческой деятельности и расширение диалогической субъектной функции студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности; создание банка творческих проблем, позволяющих реализовывать субъектную позицию студентов-педагогов в формировании профессионально-творческих компетенций.

Опора на эти результаты позволяет реализовать при использовании пособия Л.А.Камаловой на занятиях в вузе развивающий комплекс технологий, связанных с включением студентов-педагогов в разные виды креативной образовательной деятельности; разработать и реализовать показатели (ценности и мотивы творческой деятельности, знания о культуре и творчестве, субъектной творческой деятельности) и адекватные им критерии для выявления уровня развития культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности

Ценность учебной хрестоматии Л.А.Камаловой в практико-ориентирован-

ном подходе к отбору содержания пособия. Студенты читают и изучают те тексты художественных произведений из курса детской литературы, которые изучаются младшими школьниками на уроках литературного чтения в начальной школе. Автор включила в учебную хрестоматию тексты произведений фольклора и литературы, почти не допускающая сокращений, за исключением некоторых объемных произведений.

Особенность учебной хрестоматии Л.А.Камаловой в том, что после каждого художественного произведения даны вопросы и задания, направленные на вдумчивое чтение произведений, на их осознанное восприятие и понимание студентами. Вопросы и задания учебной хрестоматии позволят студентам научиться «распознавать» произведения детских писателей-классиков (устанавливать авторство, мотивировать атрибуцию); определять жанровую принадлежность произведений детской литературы и фольклора; анализировать художественную форму и содержание произведений детской литературы и фольклора; сопоставлять произведения разных жанров, стилей, форм, авторов, проводить аналогии, обобщать прочитанное.

Структура и содержание учебной хрестоматии «Детская литература» Леры Ахтямовны Камаловой направлены на формирование у студентов – будущих учителей начальных классов необходимых специальных компетенций: профессиональных знаний, рефлексивно-аналитических и методических умений.

Учебное пособие позволит студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование» (бакалавр), прочитать тексты художественных произведений, изучаемых в современной начальной школе, сформировать собственное представление об авторах книг, темах, проблемах, поднимаемых в том или ином произведении, увидеть специфику жанров детской литературы, понять мир ребенка и мир детства, создаваемый детскими писателями.

Произведения устного народного творчества, морально-этическая литература для детей, природоведческая и историческая литература, фантастика в детском чтении, современная детская литература – все эти разделы в полной мере отражают богатое содержание курса «Детская литература» как филологической дисциплины, призванной сформировать у студентов представление о специфике детской литературы, ее многообразии и художественном богатстве.

Обучение студентов по данному учебному пособию создает необходимые условия для реализации требований ФГОС НОО и Стандарта высшего профессионального образования третьего поколения, так как учитывает преемственность между литературным развитием младшего школьника в начальной школе и овладением литератур-

ного курса «Детская литература» в высшем учебном заведении.

### Литература

1. *Захарова, О.А.* Индивидуализация обучения будущих специалистов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Захарова. – Кемерово, 2012. – 23 с.

2. *Камалова, Л.А.* Детская литература: учебная хрестоматия / Л.А. Камалова. – Казань, 2013.

3. *Милинис, О.А.* Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.А. Милинис. – Казань, 2012. – 43 с.

4. *Царькова, К.М.* Индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.М. Царькова. – Ярославль, 2013. – 22 с. ■

УДК 37.014.55.352.075.1

## ОБРАЗОВАНИЕ В КОЭВОЛЮЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ И ПРИРОДНЫХ СИСТЕМ

**В.Н. Никитенко**

### Аннотация

Автор обосновывает точку зрения на образование как явление, присущее всем сложноорганизованным системам, а на народное образование – как на «локомотив» в изменении образов более сложных систем, включающих в себя и человека, и природу, и общество.

**Ключевые слова:** система, образ, образование, знания, педагогика, ноосфера.

### Abstract

The article substantiates the view of education as a phenomenon inherent in all complex systems, and of human education, as a «locomotive» capable of changing more complex systems, which include people, nature and society.

**Index terms:** system, image, education, knowledge, pedagogy, noosphere.

**Ф**еномен и понятие «образование» в традиционном общественном мировоззрении и социальной практике принято относить к социальной сфере. Этим словом обозначаются сопряженные процессы воспитания и обучения детей и взрослых, уровни и профили формально-

го образования (дошкольное, начальное, основное и среднее общее; начальное, среднее и высшее профессиональное; последипломное и послевузовское; дополнительное; гуманитарное и естественно-математическое, физкультурное, военное, художественное, музыкальное и

др.). Наряду с перечисленным это понятие используется в словосочетаниях «народное образование», «система образования», «учреждение образования», «образование личности». Однако редко у кого при восприятии слов «образ» и «образование» возникают ассоциации с образованием систем несоциального и неличностного характера – образование элементарных частиц, атомов, молекул, химических соединений, горных пород, городов и других поселений, различных форм, планетных и других космических систем вплоть до галактик и Вселенной.

В представленной статье образование определяется с холической (целостной) точки зрения, в его взаимосвязи с изменениями образов социальных, природных и смешанных гетерогенных систем. Разведены и проанализированы понятия «образование» и «народное образование», что уже автором было частично сделано в статье, опубликованной ранее в одном из номеров данного журнала [5]. Также приводятся аргументы для обоснования возможностей народного образования влиять на трансформации образов систем разной природы и сложности, на все происходящие в мире изменения.

В мире всему свойственно иметь и изменять со временем свои образы. Понятие «образ» согласно его толкованиям в словарях полисемично, т.е. включает в себе множество смыслов. Это «облик, вид, подобие» и «живое, наглядное представление о ком-нибудь или о чем-нибудь», и «художественное отражение идей и чувств в звуке, слове, красках», и «созданный художником или актёром характер, тип», и «порядок, характеризующий свойства, склад, направление чего-нибудь», и многое другое.

«Образование» – производное от корня «образ», трактуется как «действие по глаголам образовывать-образовывать и образоваться-образовываться», «то, что создалось, образовалось в результате какого-нибудь процесса» (к примеру, горные образования); «процесс усвоения знаний,

обучение, просвещение», «совокупность знаний, полученных в результате систематического обучения». «Образовать» значит «придать какую-нибудь форму, сделать, создать; составить, представить собой», «учредить, организовать, сформировать» что-либо, «развить, обработать, воспитать», «обучить, сообщить знания» [6].

Такая полисемия рассматриваемых понятий побуждает подвергнуть критике официальное определение сущности явления, обозначенного словом «образование» в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [7]. Фактически Закон обращен на регулирование системы народного образования и происходящих в ней процессов, и более уместным было бы использовать в нем именно это словосочетание.

Народное образование, в отличие от образования в широком смысле слова, есть процесс изменения образов людей, малых и больших социальных групп как институциональными, так и неинституциональными способами. В первом случае в обществе по воле людей складываются (например, семья) или создаются и целенаправленно функционируют специальные институты для воспитания и обучения детей и взрослых. Во втором – люди обретают свои образы «сами-по-себе» в процессе жизнедеятельности и взаимодействия с окружающей социальной и природной средой. И первое, и второе вместе взятые составляют то, что по большому счету можно назвать системой народного образования. Однако неинституциональные формы обретения людьми своих образов названный Закон в эту систему не включает, хотя они фактически не менее влиятельны, а зачастую и более, чем создаваемые в обществе институты.

Образовавшись в обществе и во взаимодействии с природным и культурным миром, человек становится личностью, способной к творениям. Вся совокупность материальных и духовных творений людей принято называть культурой.

Чешский ученый Йозеф Шмайс, исходя из концепции «эволюционной онтологии», рассматривает происходящие изменения в природе и обществе как коэволюцию: природа выражается во множестве порожденных ею в процессе эволюции форм — геологических, атмосферных, биологических, социальных, космических. Биосфера стала частью природы, в которой возникли простейшие и высокоорганизованные организмы, в том числе и человекоподобные существа, затем человек разумный (*homo sapiens*), обладающий способностью к творениям. Реализуя эти свои способности человек творит культуру, которая развивается в недрах «гостеприимной природы» [8].

Культуру Й. Шмайс условно разделит на биотическую и абиотическую — первая та, в которой человек в союзе с природой удовлетворяет свои потребности и не наносит существенного ущерба природе; вторая также удовлетворяет теперь уже возросшие человеческие потребности, но наносит невосполнимый урон природе (экологически вредные техника и технологии).

Абиотическая культура приобретает с течением времени все больший удельный вес в общем культурном поле, и природа пока терпит такую ситуацию. Если же культура и дальше продолжит развиваться в абиотическом направлении, то природа не станет терпеть у себя такого «гостя», а потому продолжит свою эволюцию уже без человека и созданной им культуры. В этом автор усматривает угрозу не столько природе, сколько человеку и культуре, ибо природа первична и всегда эволюционировала независимо от того, есть в ней человек и культура, или нет их.

Возможности для самосохранения человека и человечества на Земле, созданной ими культуры Й. Шмайс видит в приобщении человека к новой экологической этике («этике Земли»), проведении новой экологической политики и коренном изменении цели и содержания народного образования как биотической части культуры.

Сложившиеся в потребительской цивилизации этика отношений человека к природе и проводимая по отношению к ней политика исходили из того, что «природа воспринималась не как более широкая и древняя материнская система, а чаще только как противник». Зарождающиеся же новые экологическая этика и политика должны исходить из того, что «человек, вместе с остальными живыми системами, является естественно созданным существом», и что «даже благодаря разуму он не должен быть поставлен выше природы». Однако проводимая политика продолжает «защищать превосходство культуры над природой», «одобряет эксплуатацию природных ресурсов» в процессе хозяйственной деятельности людей — экономики. А «невидимая рука» рынка в традиционной политике признана главным регулирующим инструментом экономического развития. На самом же деле это развитие достигается «ценой истощения и нанесения ущерба природному бытию». «В отличие от близорукой традиционной политики, — пишет автор, — которая ... легкомысленно награждала победителей в соревновании за разграбление природы, новая экологическая политика должна быть мужественной и дальновидной», «она не может восхищаться тем, как сегодняшний противоприродный порядок культуры распространяется и спонтанно развивается...» [8, с.181–209].

Автор предложил символический «договор аренды с планетой Земля», в котором говорится: «Конфликт между культурой и природой ... не может уничтожить природу как таковую, а только культуру. И если мы хотим пережить этот экзистенциальный кризис, то мы должны сознательно уступить природе..., заключить с Землей «договор аренды» [8, с.239–241].

Ведущую роль в воплощении экологической этики и политики автор отводит школьному и другим видам народного образования.

«Сегодняшняя система образования, которая помогает формировать человека

и культуру, — пишет Й. Шмайс, — к сожалению, помогает и углублять глобальный экологический кризис». Можно добавить — и экономический кризис. Если мы хотим эти кризисы преодолеть, то, по мнению автора, должны изменить содержание образования и придать ему направленность на понимание значения «естественно сложившейся упорядоченности Земли; отдельные данные и пассивное получение знаний необходимо... подчинить обучению принципам эволюционного и творческого мышления» [8, с. 210]. «Сегодня, — далее пишет автор, — мы впервые испытываем потребность воспитывать, образовывать и давать квалификацию школьникам и студентам не только для того, чтобы они, став взрослыми, оказались настоящими гражданами сегодняшнего глобально интегрирующегося общества, но также и для того, чтобы они осознали суть конфликта культуры с природой и были способны его решить» [8, с.222].

Позиция современного чешского философа в отношении конфликта между природой и культурой и путей его преодоления в науке не нова. Достаточно вспомнить его же соотечественника Я.А.Коменского (1592–1670), который еще более трехсот лет назад в своей работе «Великая дидактика» обосновал идею природосообразного образования. Великий педагог, рассматривая образование человека, постоянно сравнивает его с развитием в природе [2]. Это позволило ему создать принципиально новую науку об обучении и воспитании и удостоиться признания потомками как основоположника научной педагогики. Не зря монархи различных стран Европы наперебой приглашали Я.А. Коменского при его жизни для установления в своих странах передовой по тем временам системы национального образования, ибо они осознавали, какую роль могла сыграть эта система для процветания государств и благополучия их граждан [3].

В педагогических трактатах педагогов-гуманистов, которые изучают студенты

педагогических специальностей, принцип природосообразности народного образования получил дальнейшее развитие.

Порождением коэволюции природы и культуры стала также ноосфера (сферы разума). Основоположник учения о ноосфере российский академик В.И.Вернадский (1863–1945) считал эту сферу не меньшей преобразующей силой, чем силу геологическую. Ученый считал, что ноосфера способна наращивать свой потенциал через науку и образование и все сильнее преобразовывать мир [1]. Последователь В.И. Вернадского академик Н.Н. Моисеев (1917–2000) утверждал, что в эволюции природы, общества и культуры решающее значение имеет система «Учитель», и что «в эпоху ноосферы сможет вступить лишь по-настоящему высокообразованное общество, понимающее свои цели, отдающее отчет в трудностях, стоящих на пути его развития, способное соизмерять потребности с теми возможностями, которые даёт ему Природа» [4, с.254–255].

Теоретические идеи о системообразующем и преобразовательном потенциале народного образования зарождались не только умозрительно. Они имели подкрепление в реальной практике. Из истории известны периоды, когда образование людей являлось главным фактором их благополучной жизни и хозяйственной деятельности. К ним следует отнести древнегреческие пайдейя-полисы, эпоху Просвещения в Европе, петровские времена и «екатерининский просвещенный век» в России, ликбез при большевиках и успехи СССР, обусловленные развитием народного образования и культуры, и др. И сегодня, когда в эпоху глобализации и насаждения буржуазных материально-потребительских ценностей мир человечества ещё не рухнул, то только потому, что по инерции продолжается приобщение новых поколений к духовно-нравственным ценностям через национальные системы образования, через народные традиции.

Иначе говоря, в современном глобализирующемся мире, когда обостряется глобальный экологический кризис и повторяется финансово-экономический, стоит вопрос о состоятельности сложившейся экономико-центрической модели развития гетерогенных систем. Альтернативой такой модели может и должно стать образовательная модель дальнейшей мировой эволюции, в которой природосообразное народное образование является «локомотивом».

Для такой миссии система народного образования сама должна обрести новый, по сравнению со сложившимся, образ, который бы впитал в себя все лучшее из прошлой своей эволюции и соответствовал вызовам современности. А именно:

– оставаться народным, гуманистическим и доступным всем, независимо от платежеспособности тех, кто стремится к образованию;

– на всех ступенях неукоснительно сочетать обучение с духовно-нравственным воспитанием, способствовать расширению интеграции человека с окружающим его миром и осознанию себя частью этого мира;

– сочетать в себе институциональные и неинституциональные способы образования, непосредственное взаимодействие субъектов образовательного процесса и опосредованное прежними и новыми информационными технологиями.

Таким образом, сегодня, когда коэволюция природы и человека с неизбежностью привела к глобальным кризисам, остро встает вопрос о поиске альтернативной

модели мирообразования. В сложившейся модели примат закрепился за экономической, однобоко развивающейся в сторону производства материальной составляющей культуры. Настало время подвергнуть сомнению состоятельность этой модели и противопоставить ей другую, в которой ведущая роль закрепилась бы за народным образованием с усилением в нем нравственно-духовной составляющей.

### Литература

1. Вернадский, В.И. Начало и вечность жизни / В.И. Вернадский; сост., вступит. статья, комментарии М.С. Баграковой [и др.]. – М., 1989. – 704 с.
2. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Хрестоматия по теории зарубежной педагогики; сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1971. – С. 90–180.
3. Кратохвил, М.В. Жизнь Яна Амоса Коменского: кн. для учителя / М.В. Кратохвил; пер. с чешск. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
4. Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера / Н.Н. Моисеев. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 351 с.
5. Никитенко, В.Н. Эдукология и педагогика – общее и особенное в предметах исследования / В.Н. Никитенко // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 6. – С. 183–188.
6. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. – Т. 2. – С. 694.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2013.
8. Шмайс, Й. Культура под угрозой: от эволюционной онтологии к экологической политике: монография / Й. Шмайс; пер. с чешск. О.Бергер. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. – 260 с.

## НАШИ АВТОРЫ

АЛЕКСЕЕВА М.Н. – соискатель ученой степени кандидата наук Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

E-mail: ser76mar77@mail.ru

АЛИШЕВ Б.С. – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Bulat.Alishev@gmail.com

АНДРЕЕВ В.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: andreev\_v\_i@inbox.ru.

АНТИДЗЕ С.А. – старший преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

E-mail: sveta\_antidze@mail.ru

АФАНАСЬЕВА И.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры проблем воспитания и дополнительного образования детей Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования».

E-mail: snl13@mail.ru

БИКМУХАМЕТОВ Р.К. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории, методики спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма».

E-mail: rkb6045@mail.ru

БИТШЕВА И.Г. – старший преподаватель общеуниверситетской кафедры физвоспитания и спорта Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: ibitsheva@yandex.ru

ГАБДУЛХАКОВ В.Ф. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Valerian.Gabdulhakov@ksu.ru

ГАЛИУЛЛИН Д.К. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительных технологий Института вычислительной математики и информационных технологий Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: damir.galiullin@mail.ru

ГАНЕЕВА А.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа, алгебры и геометрии филиала К(П)ФУ г. Елабуги.

E-mail: aigul\_ganeeva@mail.ru

ГАРИФУЛЛИНА А.М. – ассистент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru

ГИМАЕВА Г.А. – доцент кафедры музыкального искусства отделения искусств Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: gimaevaguzel@rambler.ru

ГРИГОРЬЕВ А.П. – старший преподаватель общеуниверситетской кафедры физвоспитания и спорта Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: sve-tik191@yandex.ru

ГРОШЕВА Р.Н. – начальник отдела Московского городского педагогического университета, аспирант АПКППРО.

E-mail: roza\_grosheva43@bk.ru

ЕВСЕЦОВА Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бирского филиала Башкирского государственного университета.

E-mail: elena-evsecova@yandex.ru

ЕФИМОВА В.Л. – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры общей и специальной педагогики Института специальной педагогики и психологии им. Рауля Валленберга.

E-mail: prefish@ya.ru

ЖУКОВ В.Т. – учитель русского языка и литературы, английского и немецкого языков Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с.Нырья» Кукморского муниципального района Республики Татарстан.

E-mail: shukowwt@mail.ru

ЗАЛЯЛОВА Э.Р. – преподаватель общеуниверситетской кафедры физвоспитания и спорта Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: 5zalyalovaelmira@inbox.ru

ЗИМИН А.В. – аспирант кафедры педагогики и социального образования.

E-mail: bolbra\_69@mail.ru

ИГНАТЬЕВА А.П. – соискатель кафедры педагогики и развития образования Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, учитель чувашского языка средней общеобразовательной школы № 12 г. Чебоксары Чувашской Республики.

E-mail: Chap-Anisiya@yandex.ru



ИЛЬДАРХАНОВА Ф.А. – доктор социологических наук, доцент, директор ГУ «Научно-исследовательский центр семьи и демографии» Академии наук Республики Татарстан.

E-mail: gailj\_07@bk.ru

ИЛЬДАРХАНОВА Ч.И. – кандидат социологических наук, ученый секретарь ГУ «Научно-исследовательский центр семьи и демографии» Академии наук Республики Татарстан.

E-mail: chulpanildusovna@gmail.com

КАРТАМЫШЕВА Л.В. – директор Муниципального образовательного учреждения «Гимназия № 1 городского округа Самара» (г. Самара).

E-mail: pednauka@mail.ru

КАТАШЕВ В.Г. – доктор педагогических наук, профессор Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: 8800@inbox.ru

КИСАПОВ Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет» им. И.Я. Яковлева.

E-mail: Kisapov\_nik@mail.ru

КЛЕПЦОВА Е.Ю. – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров, докторант кафедры педагогики Поволжской социально-гуманитарной академии г. Самары.

E-mail: klepcova@mail.ru

КОРМИЛЬЦИНА М.А. – администратор Чебоксарского кооперативного института, соискатель кафедры педагогики и развития образования ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова».

E-mail: marija\_krmilcina@mail.ru

ЛИПАТОВА С.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры проблем воспитания и дополнительного образования детей Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования».

E-mail: snl13@mail.ru

МАКСИМОВА О.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных наук Чебоксарского института экономики и менеджмента (филиала) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

E-mail: kafGN@yandex.ru

МИЛИЦА С.В. – аспирант кафедры педагогики и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

E-mail: kafGN@yandex.ru

НАБИУЛЛИНА О.Г. – соискатель кафедры общей психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, педагог-психолог отделения социально-правовой защиты несовершеннолетних КЦСО «Доверие».

E-mail: olga-nab76@yandex.ru

НАСЫРОВА А.Р. – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

E-mail: funtix@list.ru

НИКИТЕНКО В.Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией региональных социально-гуманитарных исследований Института комплексного анализа региональных проблем ДВО РАН.

E-mail: rsgilab@rambler.ru

НИКУЛИНА Н.Н. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социологии и организации работы с молодежью Белгородского государственного университета, заместитель председателя комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Белгородской области.

E-mail: n.nik.nikulina@gmail.com

НОВИКОВА Н.Е. – научный сотрудник отдела физической культуры взрослого населения и профилактики девиантного поведения учащейся молодежи ФНЦ ФГБУ ВНИИФК, преподаватель ГБОУ СПО «Педагогический колледж № 5», г. Москва.

E-mail: whail@mail.ru

ОСИПОВ П.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета.

E-mail: posipov@rambler.ru

ПОЖАРСКАЯ Л.А. – начальник отделения по пропаганде безопасности дорожного движения Отдела ГИБДД УВД г. Набережные Челны, аспирант кафедры педагогики и психологии им. З.Т.Шарафутдинова Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов.

E-mail: L-Pozharskaya@yandex.ru

ПРОКОПЧУК М.Н. – аспирант кафедры методики обучения иностранным языкам Киевского национального лингвистического университета.

E-mail: mmprokopchuk@yahoo.com

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета, заслуженный деятель науки РТ.

E-mail: Faina.Ratner@ksu.ru

САЛПЫКОВА И.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства Института филологии и искусств.

E-mail: indimar24@mail.ru

СИМЕНЬ В.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет» им. И.Я. Яковлева.

E-mail: Kisapov\_nik@mail.ru

СМИРНОВА Г.И. – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры радиотехнических и медико-биологических систем Поволжского государственного технологического университета.

E-mail: SmirnovaGI@volgatech.net

ТЕЛЕГИНА Н.В. – старший преподаватель кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: nadya-telegina@yandex.ru

УЛЬРИХ О.К – старший преподаватель Поволжского государственного технологического университета г.Йошкар-Ола, соискатель кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Ulruhok@volgatech.net

ЧЕРНЫХ О.В. – аспирант кафедры психологии и педагогики факультета психологии Южного федерального университета.

E-mail: chernix77@gmail.com

ЧИСТОУСОВ В.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева.

E-mail: vchistous@mail.ru.

ШИПАНОВА Е.В. – старший преподаватель кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и социально-культурного сервиса Самарского государственного архитектурно-строительного университета.

E-mail: e.v.shipanova@mail.ru

ЩЕВЛЯГИНА М.Б. – аспирант кафедры медицинской и общей психологии Казанского государственного медицинского университета.

E-mail: maria-kgu@rambler.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) федеральный университет и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

**Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.**

С января 2007 г. на журнал можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625; информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агенство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- Ориентация образования на саморазвитие личности.
- Совершенствование качества образовательных систем.
- Компетентностный подход в обучении и саморазвитии.
- Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи.
- Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности.
- Проблема мониторинга качества образования.
- История образования и педагогической мысли.
- Проблемы зарубежной педагогики и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

#### **Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:**

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);
- аннотацию к статье на русском и английском языках объемом не более 70 слов (12 кеглем);
- ключевые слова статьи на русском и английском языках (12 кеглем);
- УДК статьи.

*Пример авторской справки:*

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета.

**Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).**

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института.

**Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).**

**Требования к оформлению статьи:**

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210х297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, кегль 12.

**Название статьи** набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация и ключевые слова** (на русском и английском языках), которые раскрывают основное содержание статьи.

*Пример:*

УДК  
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

**А.О.Прохоров**

**Аннотация**

**Ключевые слова:**

**Abstract**

**Index terms:**

В **тексте**, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество, но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание, что слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

*Пример:*

*Таблица 2*

**Модель готовности к ЗОЖ**

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисочная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

*Пример:*

*Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ*

**Библиографический список** приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, курсив жирный). Ссылки на литературу оформлять с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

**Литература**

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

**Ссылки на литературу** оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

*Примеры оформления ссылок:*

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

*Примеры:*

а) книга –

Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.;

б) статья из сборника научных трудов –

Хабриева, О.А. Высказывания П.П. Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389;

в) статья из журнала –

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

#### **Порядок продвижения рукописи**

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

Со всеми вопросами, связанными с журналом, обращайтесь по телефонам:

**8(843) 231-05-46, 8-965-602-82-77** к Галимовой Эльвире Габдельбаровне

или по электронному адресу: [samorazvitie@mail.ru](mailto:samorazvitie@mail.ru)

Ждем ваших писем!

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<b>Андреев В.И.</b> Систематика педагогических и дидактических законов, интегративно ориентированных на гарантированное качество образования .....	3
<b>Липатова С.Н., Афанасьева И.В.</b> Конкурсы в условиях дополнительного образования как средство творческого взаимодействия обучающихся.....	11
<b>Григорьев А.П., Бикмухаметов Р.К.</b> Совершенствование профессиональной подготовки специалистов в сфере «физическая культура и спорт» для работы в негосударственном вузе.....	17
<b>Телегина Н.В.</b> Бинарный подход к оптимизации контрольно-диагностических функций в обучении студентов «общей педагогике» .....	22
<b>Клепцова Е.Ю.</b> Психологическая структура гуманных межличностных отношений субъектов образовательной деятельности.....	28
<b>Галиуллин Д.К.</b> Выбор технологии обучения для профессионального развития личности .....	36
<b>Ганеева А.Р.</b> Самостоятельная работа студентов по созданию цифровых образовательных ресурсов в системе Mathematica.....	40

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

<b>Осипов П.Н.</b> Что мешает готовить конкурентоспособных специалистов.....	45
<b>Битшева И.Г.</b> Условия повышения эффективности преподавания плавания в вузе....	51
<b>Чистоусов В.А.</b> Университет как обучающаяся организация: внутрифирменная подготовка преподавателей .....	55
<b>Залялова Э.Р.</b> Использование информационных технологий в соревновательной деятельности волейболистов.....	61
<b>Милица С.В., Максимова О.Г.</b> Модель процесса формирования творческих способностей курсантов вузов МВД РФ в условиях дополнительного образования.....	67



**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ**

<b>Смирнова Г.И., Каташев В.Г.</b> Компетентностное обучение студентов инженерных специальностей в модульном формате .....	71
<b>Евсецова Е.А.</b> Концептуальный подход в совершенствовании качества обучения студентов истории педагогики .....	77
<b>Игнатьева А.П.</b> Этнопедагогическая компетентность учителя чувашского языка в русскоязычной школе .....	82
<b>Насырова А.Р.</b> Игра как способ развития коммуникативной компетентности учащихся .....	86
<b>Ульрих О.К.</b> Мотивации к исследовательской деятельности как условие развития профессиональных компетенций у студентов технического вуза .....	92
<b>Черных О.В.</b> Экспертная оценка гипотетических предположений в рамках компетентного подхода .....	98
<b>Прокочук М.Н.</b> Интерференция и перенос в процессе формирования языковых компетенций у учащихся в обучении английскому языку после немецкого .....	104

**ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

<b>Жуков В.Т.</b> Поликультурное образование школьников в процессе изучения иностранного языка .....	110
<b>Гарифуллина А.М.</b> Технология поликультурной подготовки детей в системе дошкольного образования .....	116
<b>Зимин А.В.</b> Исследование результатов социализации выпускников школы-интерната .....	121
<b>Ильдарханова Ф.А.</b> Возрождение религиозных ценностей в современной семье .....	127
<b>Набиуллина О.Г., Алишев Б.С.</b> Взаимосвязь профессиональной направленности и профиля обучения студентов вуза с их представлениями о профессионально-трудовой деятельности .....	134
<b>Пожарская Л.А.</b> Реализация модели формирования ноксологической культуры школьников на дороге в образовательном пространстве города .....	139
<b>Шипанова Е.В.</b> О соотношении понятий «нравственный» и «моральный» в контексте деятельности инженера .....	145

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

<b>Картамышева Л.В.</b> Социальный уровень анализа категории «позиция человека» .....	150
<b>Грошева Р.Н.</b> Психолого-педагогические основы создания гуманистической воспитательной системы школы для подростков (мальчиков) с девиантным поведением .....	156
<b>Щевлягина М.Б.</b> Склонность к зависимости от компьютерных игр у психически больных и здоровых испытуемых .....	161
<b>Никулина Н.Н.</b> Из практики работы областного оздоровительного военно-патриотического лагеря «Феникс» для несовершеннолетних группы «социального риска» .....	168
<b>Гимаева Г.А., Салпыкова И.М.</b> Теоретические основания развития музыкально-творческих способностей будущего учителя .....	174
<b>Кормильцина М.А.</b> Формирование экологической воспитанности детей с опорой на педагогическое наследие В.А. Сухомлинского .....	180
<b>Симень В.П., Кисапов Н.Н.</b> Модельные характеристики специальной физической подготовленности гиревиков и нормативная шкала ее оценивания на ранних этапах многолетней спортивной подготовки .....	186
<b>Новикова Н.Е.</b> Потребностно-мотивационная сфера молодежи: особенности и реализация .....	191

**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

<b>Ратнер Ф.Л., Ефимова В.Л.</b> Педагогические взгляды Г.Трошина о воспитании чувств .....	198
<b>Ильдарханова Ч.И.</b> Образование сельской семьи: анализ трех поколений .....	203
<b>Алексеева М.Н.</b> Мотивация общества на развитие практики благотворительной деятельности как основа социальной политики государства (на материалах Симбирской губернии второй половины XIX в. до 1917 г.) .....	209
<b>Антидзе С.А.</b> Взгляд в прошлое. Школы Урала 1920-х годов: поиск новых путей .....	215
<b>Габдулхаков В.Ф.</b> Системность, индивидуализация, субъектность литературного образования будущих педагогов (рецензия на учебную хрестоматию Л.А. Камаловой «Детская литература») .....	222
<b>Никитенко В.Н.</b> Образование в коэволюции социально-культурных и природных систем .....	226

## CONTENTS

### EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS SELF-DEVELOPMENT

<b>Andreyev V.I.</b> A systematization of laws of pedagogy and didactics with an integrative orientation towards assured education quality.....	3
<b>Lipatova S.N., Afanasyeva I.V.</b> Contests in additional education as a means of students' creative interaction .....	11
<b>Grigoryev A.P., Bismukhametov R.K.</b> Perfecting the professional training of physical education and sports instructors in a non-state institution of higher education.....	17
<b>Telegina N.V.</b> A binary approach to the optimization of controlling and diagnostic functions in teaching the subject of General pedagogics in higher school .....	22
<b>Kleptsova Ye.Yu.</b> The psychological structure of humane interpersonal relations in education.....	28
<b>Galiullin D.K.</b> A choice of educational technique for personal professional development....	36
<b>Ganeyeva A.R.</b> Students' independent work on creating digital educational resources in the Mathematica platform.....	40

### PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

<b>Osipov P.N.</b> The challenges to training competitive professionals .....	45
<b>Bitsheva I.G.</b> Improving efficiency of teaching swimming in higher school: the pre-conditions.....	51
<b>Chistousov V.A.</b> The university as a self-educating organization: «in-house» training for educators.....	55
<b>Zalyalova E.R.</b> Using informational technologies in the competitive action of volleyball players .....	61
<b>Militsa S.V., Maksimova O.G.</b> A model of creativity development of Police academy cadets in Russia in the system of additional education .....	67

### COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING AND SELF-DEVELOPMENT

<b>Smirnova G.I., Katashov V.G.</b> Competence-based teaching for engineering majors in modular format .....	71
<b>Yevsetsova Ye.A.</b> Concept-based approach in perfecting education quality in teaching History of Pedagogics .....	77
<b>Ignatyeva A.P.</b> Ethno-pedagogical competence of a Chuvash language teacher in a Russian-speaking school .....	82
<b>Nasyrova A.R.</b> Playing as a means of developing student's communicative competence...	86
<b>Ulrich O.K.</b> Motivation for research as a precondition for the development of professional competences in polytechnic institution of higher education .....	92
<b>Chernykh O.V.</b> Expert assessment of hypothetic suggestions within the competence-based approach .....	98
<b>Prokopchuk M.N.</b> Interference and transfer in the course of language competence building at secondary school in teaching German to the students of English.....	104

### ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

<b>Zhukov V.T.</b> Poly-cultural education of school students in the course of learning a foreign language .....	110
<b>Garifullina A.M.</b> A technique of poly-cultural training in preschool education .....	116
<b>Zimin A.V.</b> A study of socialization outcomes at a boarding school.....	121
<b>Ildarhanova F.A.</b> The revival of religious values in modern families .....	127
<b>Nabiullina O.G., Alishev B.S.</b> The correlation between professional aptitude and the major's profile in universities with students' anticipations and expectations of professional activity .....	134
<b>Pozharskaya L.A.</b> A model of road safety culture of school students and its implementation within the educational space of a city .....	139
<b>Shipanova Ye.V.</b> On the correlation of «morality» and «ethics» in the context of an engineer's professional activity .....	145

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

<b>Kartamysheva L.V.</b> Social level of analyzing «personal position» as a category .....	150
<b>Grosheva R.N.</b> Psychological and pedagogical foundations of a humanist educational system at a correctional school for deviant teenagers (boys) .....	156
<b>Shchevlyagina M.B.</b> Propensity for computer game addiction in mentally ill and healthy subjects .....	161
<b>Nikulina N.N.</b> The Phoenix regional health and military camp for underage children from risk groups: cases from practice.....	168
<b>Gimayeva G.A., Salpykova I.M.</b> Theoretical foundations of developing musical abilities and creative potential of a teaching major .....	174
<b>Kormiltsina M.A.</b> Environmental education of school students as based on the pedagogical heritage of V.A. Sukhomlinsky.....	180
<b>Simen V.P., Kisapov N.N.</b> Model characteristics of specialized physical training for kettlebell lifters and a normative assessment scale at the early stages of training.....	186
<b>Novikova N.Ye.</b> The sphere of needs and motivation of the youth: particularities and implementation.....	191

## HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

<b>Ratner F.L., Yefimova V.L.</b> G. Troshin's pedagogical views: the education of senses .....	198
<b>Ildarhanova Ch.I.</b> The education of a rural family: an analysis of three generations.....	203
<b>Alekseyeva M.N.</b> Society's motivation to improve charity work as the basis for the social policy of the state: the case of Simbirsk gubernia, mid-19 <sup>th</sup> century to 1917 .....	209
<b>Antidze S.A.</b> A look into the past: the Urals schools in 1920s in search of the new paths...	215
<b>Gabdulkhakov V.F.</b> Systematicity, individualization, subjectivity of the literary education of teaching majors: A review of «Detskaya literature» (Children's literature), a reader book by L.A. Kamalova.....	222
<b>Nikitenko V.N.</b> Education in co-evolution with sociocultural and natural systems.....	226