

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**6/2015**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

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

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



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

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Т. А. Ромм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Р. И. Айзман**, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск  
**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Р. О. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Д. Ю. Ануфриева**, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск  
**Н. Я. Болшуннова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск  
**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск  
**И. П. Матханова**, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

**T. A. Romm**, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. I. Aizman**, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk  
**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk  
**N. P. Abaskalova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. O. Agavelyn**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**E. V. Andrienko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**D. U. Anufrieva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**N. Ya. Bolshunova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**V. A. Zverev**, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk  
**Z. I. Lavrentyeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**B. O. Mayer**, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk  
**I. P. Matkhanova**, Dr. Sci. (Philol.), Professor, Novosibirsk

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В. А. Адольф**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск  
**С. В. Алехина**, кандидат психол. наук, доцент, Москва  
**Е. И. Артамонова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**Р. М. Асадуллин**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа  
**Гэри Банч**, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)  
**И. Л. Беленок**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**И. Д. Бех**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)  
**С. А. Богомаз**, доктор психологических наук, профессор, Томск  
**М. А. Галагузова**, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

**V. A. Adolph**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk  
**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow  
**E. I. Artamonova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow  
**R. M. Asadulin**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ufa  
**Gary Bunch**, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)  
**I. L. Belenok**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**I. D. Bekh**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)  
**S. A. Bogomaz**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk  
**M. A. Galaguzova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ekaterinburg

**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск  
**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**А. Ж. Жафяров**, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Ю. В. Койнова-Цёлнер**, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)  
**Н. Э. Касаткина**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово  
**А. К. Кусаинов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)  
**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома  
**В. М. Лопаткин**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул  
**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск  
**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск  
**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Москва  
**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Т. В. Склярова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

**E. V. Galazhinsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk  
**A. D. Gerasev**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk  
**A. Zh. Zhafyarov**, Dr. Sci. (Phys. and Mathem.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk  
**Ju. V. Koynova-Tsollner**, Dr. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)  
**N. E. Kasatkina**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo  
**A. K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)  
**A. G. Kirpichnik**, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma  
**V. M. Lopatkin**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul  
**A. V. Mudrik**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow  
**A. Ya. Naine**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk  
**V. I. Petrishchev**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk  
**N. L. Selivanova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow  
**A. M. Sidorkin**, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Moscow  
**V. Ya. Sinenko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk  
**T. V. Sklyarova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow  
**M. S. Yanitsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВПО  
«Новосибирский государственный педагогический университет»

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

Свидетельство о регистрации  
ПИ №77-16812 от 20.11.2003  
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.  
Подписной индекс по каталогу  
«Почта России» 32358  
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633  
«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)  
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.  
Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2015  
© Сибирский педагогический журнал, 2015

Founder: FSBE HPE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

Certificate of registration  
PI №77-16812 on 20.11.2003  
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.  
Subscription index in the directory  
“Mail of Russia” 32358  
Subscription index in “Rospechat” 40633

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

ISSN 1813-4718

© FSBE HPE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2015  
© Siberian Pedagogical Journal, 2015

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

## SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Селиванова Н. Л.** Создание педагогических условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов... 9
- Александрова Е. А., Кривошеина Е. С.** Структура формирования картины мира подростков ..... 15
- Борисенкова Е. С., Логинов В. В., Найн А. Я.** Актуализация социально-педагогической инициативы как фактор проектирования образовательной реальности..... 20
- Жафьяров А. Ж.** Модели изучения темы «Функция переменной высоких степеней и ее приложения» на основе компетентного подхода ..... 25
- Радченко Л. А.** Теоретические основы формирования индивидуального правосознания старшеклассников ..... 35
- Головин О. В., Гребенникова И. Н.** Технология построения целевой установки физкультурного занятия в логике системного подхода ..... 41
- Глущенко Е. П.** Методические условия формирования исследовательских компетенций у учащихся на уроках физики ..... 46
- Разгонов В. Л.** Идеино-ценностные основы профессионального воспитания курсантов военного вуза ..... 52

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Асадуллин Р. М., Арасланова А. Т., Бахтиярова В. Ф., Набиева Т. В.** Теоретические аспекты подготовки учителя как субъекта педагогической деятельности в условиях трансформации профессионального образования ..... 58
- Фуряева Т. В., Хацкевич Т. А.** Интернатура как фактор обеспечения образовательной вовлеченности будущих бакалавров в педагогическом университете ..... 68
- Чистобаева А. Ю.** Комбинация методологических подходов в подготовке будущих педагогов к профессиональному общению ..... 74
- Баранова И. А., Байкалова С. И.** Содержание самостоятельной работы студентов инженерных специальностей техническо-

## CONTENS

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Selivanova N. L.** Creation of Social-Pedagogical Conditions of Realization Prospective Models of Upbringing of Pupils and Students ..... 9
- Alexsandrova E. A., Krivosheina E. S.** Structure Formation Picture of the World of Teenagers ..... 15
- Borisenkova E. S., Loginov V. V., Nain A. Y.** The Tctualization of Tocio-pedagogical Tnitatiiveas a Tesign Tactor of Tducational Teality ..... 20
- Zhafyarov A. Z.** Models of Teaching Functions With High Power Variables and Their Application on the Basis of the Competence Approach..... 25
- Radchenko L. A.** Theoretical Bases of Formation of the Individual Consciousness of High School Students..... 35
- Golovin O. V., Grebennikova I. N.** Technology Target Build Setup Athletic Training in the Logic of the System Approach ..... 41
- Gluschenko E. P.** Methodical Conditions of Formation of Research Competence of Pupils at Physics Lesson ..... 46
- Razgonov V. L.** Ideological Bases of Professional Education of Cadets of a Military College ..... 52

### VOCATIONAL TRAINING

- Asadullin R. M., Araslanova A. T., Bakh-tiyarova V. F., Nabieva T. V.** Theoretical Aspects of the Training of Teacher as a Subject of Pedagogical Activity in the Period of Transformation of Professional Education ..... 58
- Furyaeva T. V., Khatkevich T. A.** Nternship as a Factor in Support of the Educational Involvement of Future Bachelors in the Pedagogical University ..... 68
- Chistobaeva A. Yu.** Combination of Methodological Approaches in Training of Future Teachers for Professional Communication .. 74
- Baranova I. A., Baikalova S. I.** Contents of Self-training of Students of Engineering Specialties in the Technical University in the Ide-

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |     |  |     |
|---|-----|--|-----|
| го вуза по курсу «Физика» в идеологии CDIO.....   | 80  | ology of CDIO on the Example of the Subject “Physics”.....   | 80  |
| <b>Хузин И. Р.</b> Стимулы мотивации самосовершенствования качества педагогической деятельности преподавателя профессиональной образовательной организации..... | 87  | <b>Khuzin I. R.</b> Incentives of Teacher’s Pedagogical Activity Quality Self-Improvement Motivation in a Professional Educational Organization..... | 87  |
| <b>Жукова А. Г., Романова А. Н.</b> К вопросу о нормативной базе вузовской подготовки учителей русского языка и литературы....                                  | 92  | <b>Zhukova A. G., Romanova A. N.</b> Anent the Regulatory Framework of Higher Education for Russian and Literature Teachers.....                     | 92  |
| <b>Шутенко А. И.</b> Концепция построения образовательных коммуникаций в системе вузовской подготовки.....  | 98  | <b>Shutenko A. I.</b> The Concept of Application of Educational Communications in the Higher School Educational System.....                          | 98  |
| <b>Паршукова Г. Б.</b> Формирование профессиональной и общекультурной компетенции обучающихся как становление культурного кода.....                             | 105 | <b>Parshukova G. B.</b> Formation of Professional and General Cultural Competence of Trainees as the Formation of Cultural Code.....                 | 105 |
| <b>Кротова А. Г.</b> Курс «Коммуникационная культура Интернета» для студентов негуманитарных специальностей: структура и содержание.....                        | 109 | <b>Krotova A. G.</b> Course «Communication Culture of the Internet» for Students of Non-Humanitarian Specialties: Structure and Content.....         | 109 |
| <b>Бурцева Е. В.</b> Актуальность запоминания иероглифов студентами в современных условиях доступа в глобальное информационное пространство.....                | 113 | <b>Burtseva E. V.</b> Relevance of Memory Hieroglyphs of Students in modern Conditions of Access in the Global Information Space.....                | 113 |
| <b>Игонина Г. В.</b> Проблемы оценивания в обучении английскому языку студентов инженерных специальностей.....  | 120 | <b>Igonina G. V.</b> The Problems of Assessment While Teaching English to Students of Engineering Specialties.....                                   | 120 |

### КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

|   |     |
|---|-----|
| <b>Алехина С. В.</b> Взаимодействие с родителями в деятельности психолого-медико-педагогических комиссий.....   | 125 |
| <b>Москвитин П. Н., Айзман Р. И.</b> Методология инновационного психолого-педагогического подхода профилактики риска аддиктивного поведения школьников..... | 132 |
| <b>Дегтярева Т. Н.</b> Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному обучению человека с ограниченными возможностями здоровья.....                  | 137 |

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Добрынина Т. Н.</b> Саморазвитие личности педагога в историко-педагогическом контексте.....                                  | 141 |
| <b>Агеева А. В.</b> Особенности учебно-воспитательного процесса в воскресных школах России в середине XIX – начале XX века..... | 147 |

### CORRECTIONAL PEDAGOGICS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Alekhina S. V.</b> Interaction with Parents in the Activities Psychological, Medical and Pedagogical Commission.....                                    | 125 |
| <b>Moskvitin P. N., Aizman R. I.</b> Methodology of an Innovative Psychology-Pedagogic Method of Addictive Behavior Risk Prevention in Schoolchildren..... | 132 |
| <b>Degtyareva T. N.</b> Readiness of Teachers in Higher Education Institutions for Inclusive Education for Disabled People.....                            | 137 |

### HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

|  |     |
|--|-----|
| <b>Dobrynina T. N.</b> Teacher Self-Identity in the Historical and Educational Context.....  | 141 |
| <b>Ageeva A. V.</b> Features of the Educational Process in Sunday Schools of Russia in the Middle XIX and Beginning of XX Century..... | 147 |

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

- Вальдман И. А., Куратченко М. А.** Трансформация общественного сознания и социальных идентичностей посредством стратегии «мягкой силы» в интернациональной образовательной парадигме Китая ..... 154
- Гребенкин Е. В.** Специфика формирования профессионального портрета медиатора в системе школьного образования: опыт России и Германии ..... 158
- Москвина О. В.** Современная технология обучения английскому языку в японской школе ..... 163
- Соломатина М. Н.** Контроль знаний студентов: опыт китайских вузов ..... 168

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ

- Перевозкина Ю. М.** Импазо-ролевая социализация личности ..... 173

## ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

- Абдуллаева М. А.** Занятия по английскому языку – перекресток встречи двух культур ..... 178
- Ансимова О. К.** Лингвокультурная ценность учебного текста как методическая проблема ..... 183
- Баранчеева Е. И.** Обучение русскому языку трудовых мигрантов: проблемы разработки краткосрочных учебных курсов ..... 189

## НАУЧНЫЙ ОБЗОР

- Лифинцев Д. В.** Социальная поддержка в кросс-культурной перспективе ..... 193

РАЗМЫШЛЕНИЯ.  
ОБСУЖДЕНИЯ

- Чернобров А. А., Морозова Н. М.** Музыкальное образование в лингвокультурологическом аспекте: сравнительный ассоциативный эксперимент с музыкальными терминами в профессиональной и профанной среде ..... 199
- Дахин А. Н.** Буллинг в школе и не только ..... 208
- Медведева В. В.** Диалог автора и читателя как сотворчество в пространстве культуры ..... 215

## COMPARATIVE PEDAGOGICS

- Valdman I. A., Kuratchenko M. A.** Transformation of Public Consciousness and Social Identity through a Strategy of “Soft Power” in Chinese International Educational Paradigm ..... 154
- Grebenkin E. V.** The Specific of Forming the Professional Porter of Mediator in the System of School Education: the Experience of Russia and Germany ..... 158
- Moskvina O. V.** Modern Education Technology of Foreign Language in a Japanese School ..... 163
- Solomatina M. N.** Students Knowledge Control: Experience of Chinese Universities ... 168

PSYCHOLOGICAL  
RESEARCHES

- Perevozkina J. M.** Impaza-Role Socialization of the Individual ..... 173

## FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

- Abdullaeva M. A.** English Lesson as the Intersection for a Meeting of two Cultures ..... 178
- Ansimova O. K.** Linguocultural Value of Learning Text as a Methodic Issue ..... 183
- Barancheeva E. I.** Teaching Russian Language for Labour Migrants: Problems Designing of Short-Term Courses ..... 189

## SCIENTIFIC REVIEW

- Lifintsev D. V.** Social Support Cross-Cultural Perspective ..... 193

REFLECTIONS.  
DISCUSSIONS

- Chernobrov A. A., Morozova N. M.** Musical Education and Linguistic Culture. Verbal responses to Musical Terms. Comparison of Laymen and Professionals ..... 199
- Dakhin A. N.** Bullying in schools and more ..... 208
- Medvedeva V. V.** The Dialogue Between the Author and the Reader as Co-Creation in the Cultural Space ..... 215

СОДЕРЖАНИЕ

---

**КРИТИКА. БИБЛИОГРАФИЯ**

**CRITICISM. BIBLIOGRAPHY**

|  |     |  |     |
|--|-----|--|-----|
| Внешкольная работа с детьми в теории и практике социального воспитания: историко-педагогический анализ ..... | 220 | Extracurricular Work with Children in the Theory and Practice of Social Education: Historical and Pedagogical Analysis ..... | 220 |
| <b>Календарь конференций</b> .....   | 221 | <b>Calendar of Conferences</b> .....   | 221 |



УДК 37.01

*Селиванова Наталия Леонидовна*

*Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая центром стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования РАО, nselivanova2000@mail.ru, Москва*

## СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСПЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются инвариантные условия реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов в современной ситуации развития российского общества. Дано определение педагогических условий. Представлены и охарактеризованы две группы условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов: организационно-педагогические и психолого-педагогические. Первая группа в основном связана с деятельностью представителей управления системой образования на разных уровнях. Вторая группа с непосредственной деятельностью педагога. Показано, что условия реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов зависят от содержания самих моделей воспитания, а их вариативность связана, во-первых, с тем, где данная модель реализуется (регион, городское, поселковое или сельское местонахождение), во-вторых, с типом и видом образовательной организации.

В статье также представлены основные критерии и характеристики перспективной модели воспитания.

*Ключевые слова:* воспитание, модель, перспектива, педагог, студент, школьник, условие.

Существенным для практики воспитания является не только определение самих моделей [3], но и выявление социально-педагогических условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов в практике образования.

Проведенный ранее сотрудниками центра стратегии и теории воспитания личности «Института стратегии развития образования РАО» анализ существующих моделей воспитания в теории и практике воспитания не только показал их многообразие (что было предсказуемо), но и мозаичность, и даже некую архаичность.

Выявленные модели воспитания были оценены с точки зрения их особенностей, уникальности, перспективности, а также учитывалась их общественная и личностная полезность.

Рассмотрение в качестве модели воспитания конкретного образа некой системы воспитания, в котором отображаются наиболее существенные реальные или предполагаемые свойства данной системы, дает основание выделить основные критерии перспек-

тивной модели воспитания: соответствие модели сценарию социокультурного развития общества; позитивный опыт реализации модели в настоящее время; востребованность педагогами данной модели, выражающаяся в фактах проектирования педагогами собственных успешных воспитательных практик на основе данной модели; наличие внутренних и внешних ресурсов образовательной организации для реализации модели воспитания.

Перспективная модель воспитания должна быть актуальной, системной, универсальной (возможность использования модели разными педагогами), иметь деятельностьную основу, опираться на детско-взрослую общность, порождать субъектность воспитанника.

Очевидно, что, если создание социальных условий для реализации моделей воспитания для педагогов – весьма проблематичная задача и решаемая лишь частично, то создание педагогических условий находится в их руках.

Сегодня не существует единого понимания, что такое педагогические условия.

В данной статье мы будем рассматривать их в традиционном плане. Говоря об условиях, будем понимать под этим создание внешних обстоятельств протекания того или иного процесса. Педагогические условия – это условия, создаваемые работниками системы образования, обстоятельства, благоприятствующие реализации перспективных моделей воспитания.

Они есть результат деятельности педагога или представителя управления системой образования.

В результате такого рассмотрения можно выделить две группы условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов.

Первая группа связана с деятельностью представителей управления системой образования на разных уровнях – организационно-педагогические условия.

Вторая группа с непосредственной деятельностью педагога – психолого-педагогические условия.

Очевидно, что педагогические условия реализации перспективных моделей воспитания являются гибкой системой. Ее компоненты тесно связаны с актуальными задачами воспитания, и с востребованностью этих условий, и с реальными возможностями общества, среды, поэтому нельзя создать условия раз и навсегда. И, самое важное, они связаны с самой моделью воспитания школьников и студентов, то есть условия реализации моделей внешкольного воспитания будут отличаться от условий реализации модели воспитания гражданственности у школьников или модели воспитания в системе дополнительного образования.

Также можно говорить и о вариативности содержания условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов в зависимости от региона, городского, поселкового или сельского местонахождения, от типа и вида образовательной организации.

Тем не менее, как показало проведенное исследование, следует говорить и об инвариантных условиях реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов.

Можно сказать, что первая группа условий имеет управленческий характер.

К организационно-педагогическим усло-

виям можно отнести:

- внесение изменений в нормативно-правовую базу, прежде всего имеющих отношение к построению процесс воспитания, на самых разных уровнях образования;
- актуализация общественной оценки качества воспитания, связанной с поэтапным переходом на систему государственно-общественной оценки;
- формирование экспертного сообщества в сфере воспитания для независимой оценки эффективности и результативности моделей воспитания;
- построение системы повышения квалификации и переподготовки педагогов как воспитателей на определенных принципах;
- определение актуальных направлений и содержания социологических исследований;
- разработка программы систематических национальных и региональных мониторинговых исследований по оценке воспитанности школьников и студентов и оценке качества воспитания в общеобразовательных организациях;
- разработка инструментария систематических национальных и региональных мониторинговых исследований по оценке воспитанности дошкольников, школьников и студентов и оценки качества воспитания в общеобразовательных организациях;
- организация сетевого взаимодействия субъектов воспитания.

Психолого-педагогические условия:

- опора в воспитании на культуру как мировоззрение;
- построение процесса воспитания на основании полисубъектной стратегии;
- опора на гуманитарные подходы в воспитании;
- опора на объективные данные о тех изменениях, которые произойдут в результате реализации моделей воспитания в обществе, в системе образования, в воспитанниках;
- наличие опыта жизни школьников и студентов в детской общности, коллективе;
- реализации субъектной позиции школьников и студентов в процессе воспитания;
- подготовка педагога к реализации перспективной модели воспитания.

Рассмотрим данные условия. Прежде всего обратимся к организационно-педагогическим условиям реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов.

Реализация перспективных моделей воспитания потребует внесения изменений в нормативно-правовую базу обеспечения процесса воспитания на самых разных уровнях, т. к. в конечном итоге она должна привести к существенным изменениям организации процесса воспитания. Например, можно предположить, что потребуются коррекция уставов общеобразовательных организаций, требований к функциональным обязанностям различных категорий педагогов, управленческой структуры в сфере воспитания.

В рамках общего для образования тренда общественной оценки качества образования с поэтапным переходом на систему общественно-государственной оценки необходимо в процессе реализации предлагаемых моделей сформировать эту тенденцию и для сферы воспитания. Это вызвано потребностью сделать систему управления воспитанием, расходования на него средств более открытой, ориентированной на потребности потребителей, прежде всего, родителей; укрепления ресурсной базы образовательной организации; усиления влияния родителей на ее жизнь.

Процесс реализации перспективных моделей требует его постоянного мониторинга, потому что в модели надо вносить определенные изменения, учитывая факторы, влияющие на ее содержание. Это диктует необходимость формирования экспертного сообщества в сфере воспитания для независимой оценки эффективности и результативности моделей воспитания [6].

Формирование экспертного сообщества требует тщательного подбора экспертов. Прежде всего отметим, что у эксперта должна быть четко выраженная личностно-профессиональная позиция, которая в том числе определяется принципами и подходами в воспитании, которые он разделяет. Понятно, что эксперту необходимо иметь предшествующий стаж практической работы в области воспитания. Он должен иметь широкий кругозор, обладать логическим мышлением, аналитическим складом ума, способностью реально оценивать ситуацию, быть выдержанным, понимать происходящие процессы с точки зрения их дальнейшего развития, владеть правилами делового этикета и постоянно повышать свою квалификацию.

Понадобятся эксперту и навыки руковод-

ства, требуемые для осуществления его деятельности.

Эксперт должен быть объективным и беспристрастным, обеспечивать конфиденциальность информации, полученной в ходе его деятельности.

Одним из существенных условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов является построение системы повышения квалификации и переподготовки педагогов как воспитателей на определенных принципах.

Повышение квалификации педагогов как воспитателей и подготовка их к реализации данных моделей будет эффективна, если она строится на принципах:

- направленности не столько на оснащение педагогов новыми знаниями и технологиями, сколько на «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей, на формирование отношения к себе как к участнику диалога с коллегами, как носителя знания и незнания в профессиональной сфере;

- осуществления ее в процессе взаимодействия с различными профессиональными сообществами, которое включает педагога в различные виды социальной практики;

- включения педагогов в реальную инновационную практику образовательных учреждений;

- вариативности характера, определяемой различиями в особенностях профессиональной деятельности педагогов;

- ориентированности на формирование индивидуальной траектории профессионального совершенствования;

- осуществления на разных уровнях (государственном, региональном, образовательного учреждения);

- осуществления в рамках самоопределяющейся профессиональной общности.

Важно разработать программы повышения квалификации для разных категорий педагогов и управленцев. Особое внимание следует уделить выбору современных форм организации повышения квалификации.

Выбору перспективных моделей воспитания школьников и студентов, отслеживанию результатов их реализации призваны помочь социологические исследования, проводимые на различных уровнях образования. Это потребует, во-первых, определе-

ния актуальных направлений и содержания социологических исследований, во-вторых, разработки программы систематических национальных и региональных мониторинговых исследований по оценке воспитанности школьников и студентов и оценке качества воспитания в общеобразовательных организациях, в-третьих, разработки инструментария систематических национальных и региональных мониторинговых исследований по оценке воспитанности дошкольников, школьников и студентов и оценки качества воспитания в общеобразовательных организациях.

Организация сетевого взаимодействия субъектов воспитания – еще одно условие реализации указанных моделей.

Сетевое взаимодействие предполагает горизонтальные отношения его субъектов; взаимодействие, основанное на их инициативе и активности субъектов взаимодействия.

Целью сетевого взаимодействия в аспекте реализации перспективных моделей воспитания может стать взаимодействие между образовательными организациями (разного уровня) и их партнерами по распространению опыта и ресурсов (информационных, инновационных, методических) процесса реализации моделей.

Рассмотрим психолого-педагогические условия реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов.

Воспитание культуры мировоззренческого самоопределения – одна из центральных задач современного воспитания. Сегодня цели и ценностные приоритеты в сфере воспитания подрастающего поколения полагают не только традиционные субъекты (семья, школа), но и различные общественные, культурные, религиозные организации, политические партии и движения, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности и т. д. В этих условиях возникает настоятельная потребность, с одной стороны, в сотрудничестве между теми субъектами воспитания, кто ориентирован на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей, и, с другой стороны, в их совместном противодействии влиянию субъектов диссоциального воспитания.

Указанные тенденции, на наш взгляд, ставят педагогическую науку перед проблемой пересмотра своих традиционных теоретических представлений о процессе воспи-

тания (отличающихся школоцентризмом, педагогоцентризмом, субъект-объектной направленностью) и побуждают к разработке новой, многосубъектной картины воспитательного процесса, адекватных ей управленческих и технологических решений.

Сегодня можно говорить о необходимости перехода к полисубъектной стратегии воспитания, состоящей в последовательной ориентации социально-педагогических исследований, моделей, проектов, управляющей деятельности на изучение, моделирование, проектирование, организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения [4].

На основе такой стратегии возможно конструирование позитивной социально-педагогической реальности как сферы, где согласовываются интересы и происходит конструктивное взаимодействие различных общественных сил по вопросам обучения, воспитания, социализации детей и молодежи.

Подход – это определенная позиция по отношению к какой-либо педагогической проблеме, которая предполагает использование соответствующих принципов исследования педагогом-исследователем, а также использование соответствующих средств и способов практической деятельности педагогом-практиком.

Проведенное исследование показало, что создание и реализация моделей воспитания должно происходить на базе гуманитарных подходов, таких как: амбивалентный, акмеологический, феноменологический, синергетический, средовой, событийный, герменевтический, позиционный [7; 5].

Получение объективных данных о реализации моделей воспитания школьников и студентов обществом в целом и профессиональным сообществом в частности является основой для понимания их эффективности и результативности, внесения в модели обоснованных изменений. Необходимы и объективные данные и о тех изменениях, которые произойдут в результате реализации моделей в обществе, в системе образования в воспитанниках.

Так как в основе реализации многих моделей воспитания школьников и студентов лежит детский коллектив, детская общность, то важно, чтобы у них был жизненный опыт в детской общности, коллективе

[1]. Если педагогам удастся создать детский коллектив, то он играет существенную роль в жизни ребенка в силу наличия у него воспитательного потенциала. Но в последние годы создание детского коллектива не является приоритетным направлением в деятельности педагогов-воспитателей. С одной стороны, это связано с продолжительной ориентацией воспитания и образования в основном на их индивидуализацию, а с другой – с утратой педагогами в своей массе навыков коллективного воспитания.

Рассматривая роль детской общности, детского коллектива в современном воспитании, следует обратить внимание и на то, что, если речь идет об общностях, то среди них можно выделить, по крайней мере, две группы: просоциальные и асоциальные. С точки зрения реализации модели воспитания предполагается опора на просоциальные общности.

Еще одним условием реализации моделей воспитания школьников и студентов является формирование их субъектной позиции в процессе воспитания. Модель воспитания, предоставляя возможности для самореализации школьника, студента, тем самым обеспечивает его субъектность.

При рассмотрении организационно-педагогических условий реализации модели воспитания школьников и студентов уже обращались к подготовке педагога к реализации перспективной модели воспитания. В рамках этих условий вопрос анализировался в аспекте повышения его квалификации.

В рамках рассмотрения психолого-педагогических условий речь идет о развитии личностно-профессиональной позиции педагога, т. к. именно она способна обеспечить

эффективную реализацию любой модели воспитания школьников и студентов [3].

Решение задачи разработки перспективных моделей воспитания школьников и студентов крайне важно, так как внедрение перспективных моделей воспитания будет определять вектор развития теории и практики воспитания. Этот процесс потребует постоянной коррекции в условиях динамично формирующейся в наши дни социальной ситуации и в соответствии с вызовами нового времени, так или иначе диктующих построение сферы воспитания в новом формате.

#### Библиографический список

1. Детская общность как объект и субъект воспитания / Н. Л. Селиванова, Л. В. Алиева, Г. Ю. Беляев, Д. В. Григорьев, И. Д. Демакова, М. Ю. Костенко [и др.]. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 324 с.
2. Григорьева А. И. Становление и развитие личностно-профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: дис...канд. пед. наук. – М., 1998. – 178 с.
3. Перспективные модели воспитания школьников и студентов, отвечающие вызовам нового времени: сб. статей / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М., 2014. – 186 с.
4. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 64 с.
5. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.
6. Селиванова Н. Л. Деятельность эксперта в оценке качества воспитания школы // Вопросы воспитания. – 2012. – № 3. – С. 86–93.
7. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. ст. / сост. Д. В. Григорьев. – Пермь, 2001. – 144 с.

#### *Selivanova Nataliya Leonidovna*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. Corresponding Member of Russian Academy of Education, Head of the Center of strategy and Theory of Education, Institute for Strategy of Education Development of Russian Academy of Education, nselivanova2000@mail.ru, Moscow*

### CREATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION PROSPECTIVE MODELS OF UPBRINGING OF PUPILS AND STUDENTS

*Abstract.* This article discusses the invariant conditions for implementing advanced models of education of pupils and students in the current situation of development of the Russian society. The definition of pedagogical conditions is given. The two groups of prospective models for the conditions of realization of education models of pupils and students are presented and described: organizational–

pedagogical and psychological-pedagogical. The first group is mainly connected with the activities of the representatives of the education system management at different levels. The second group is connected with immediate activities. It is shown that the conditions for implementing advanced models of education of pupils and students depend on the content of the models themselves education and their variability stems, and the last one is connected first, from where this model is being realized (region, town, downtown or rural location), secondly, related to the type and species of educational organization.

The article also represents the criteria and characteristics of the perspective models of education.

*Keywords:* education, model, perspective, teacher, student, pupil, condition.

*Поступила в редакцию 25.10.2015*

**Александрова Екатерина Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, гл. науч. сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО, alexkatika@mail.ru, Саратов*

**Кривошеина Екатерина Сергеевна**

*учитель школы № 48, krivosheinaes@mail.ru, Саратов*

**СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА ПОДРОСТКОВ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье показано, что мотивационный компонент формирования картины мира характерен для всех этапов этого процесса у подростков. Остальные компоненты актуализируются в процессе формирования картины мира, сочетаясь между собой в различных вариациях: формирование знаний, поиск ценностей и смысла, формирование индивидуальных стратегий поведения и учения, рефлексии, оценочных процессов и проч. Приведены этапы самоопределения подростка в культуре. Доказано, что формирование картины мира – это сложный циклический процесс интериоризации, результат которой заключается в становлении у подростка ценностно-смысловых оснований деятельности, когнитивных, интеллектуально значимых убеждений, умозаключений, ощущений и практик, основанных на социокультурных нормах и ценностях, от чего в целом зависит выбор индивидуальных стратегий поведения и действий.

*Ключевые слова:* формирование картины мира, самоопределение, подросток, самоопределение в культуре.

Актуальность вопроса о формировании картины мира у человека подросткового возраста трудно переоценить, поскольку именно в данный период взросления становится значимым и ведущим процесс культурного самоопределения подростка и становления его мировоззрения. Решение этого вопроса невозможно без учета того факта, что проблема формирования картины мира у человека подросткового возраста рассматривалась в научных трудах многих авторов, придерживающихся, порой, диаметрально противоположного мнения как о природе данного процесса, так и об основных его факторах. Однако диалектический путь познания истины, отраженный в ставшей классической формуле «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике» оказывает влияние на множество научных трудов в разных сферах гуманитарного знания.

Так, из трудов И. Ф. Харламова следует, что мировоззренческая позиция учащихся складывается при получении «знаний», и, в последующем, «оценки всех явлений и событий окружающей жизни», которые подростки «проявляют в своей деятельности и поведении» [13, с. 283]. Как видим,

в данном случае процесс формирования картины мира подростков проходит от пассивного восприятия ими окружающей действительности к оценочному наблюдению и активной практике. Кроме того, следует учитывать, что подростковый возраст, сочетая в себе черты «переходности», т. е. смешения признаков возрастов, пограничных с ним, феноменологически самодостаточен. В этой связи, говоря о процессе формирования картины мира у подростков, невозможно не учитывать опыт, накопленный исследователями других периодов взросления человека, имея при этом в виду и специфику подростковости как таковой. Интересно в этом отношении проанализировать идеи М. В. Корепановой, О. Ю. Поляковой, Н. Н. Саяпиной [4; 8; 10].

Так, профессор М. В. Корепанова в своей работе говорит о формировании у дошкольников образа «Я». Однако, как она отмечает, без обращения «вовне» невозможен и процесс формирования картины мира. «Только состоявшийся как человек, субъект сможет воспринимать мир по-человечески. Но для того чтобы это произошло, субъект должен увидеть мир соответствующим образом, реализовать возможность и способность

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ; номер проекта 13-06-00704.

особенного восприятия мира» [4, с. 74–78]. Именно обращенность вовне весьма ярко характеризует подростковый возраст.

Аналогичного мнения придерживается и О. Ю. Полякова, однако в ее работах ребенку дошкольного возраста отводится более активная роль в формировании картины мира. Согласно ее исследованиям, этот процесс состоит из нескольких этапов. Первым она называет когнитивный, суть которого также начинается с представлений ребенка и с проявления познавательного интереса к окружающему миру. Следующим, по ее мнению, является поведенческо-деятельный, в процессе которого происходит формирование знаний и отношения к окружающему миру, на которые они опираются и применяют в повседневной жизни, на основе чего формируются качества личности. Заключительным этапом О. Ю. Полякова считает эмоционально-ценностный, на протяжении которого происходит стремление к пониманию мира личностью, поиск необычного в нем и проявлением ее индивидуальных качеств [8]. На наш взгляд, автор весьма удачно выделяет такой вид деятельности, как «поиск необычного». Это свойственно и подросткам. Кроме того, из данного исследования видно, что перечисленным этапам формирования картины мира соответствуют интеллектуальный, практический и аксиологический критерии, по которым целесообразно говорить об эффективности данного процесса.

При этом обратим внимание на то, что представления И. Ф. Харламова и О. Ю. Поляковой о процессе формирования картины мира ребенка отличаются друг от друга как последовательностью протекающих этапов, так и их содержанием. Рассогласованность наблюдается, например, в отношении этапа формирования представлений, поставленного О. Ю. Поляковой на первое место, в работах же И. Ф. Харламова – в принципе отсутствующего.

Полагаем, что будем придерживаться первой позиции, т. к. формирование у ребенка представлений является неотъемлемой составляющей формирования картины мира, поскольку комплексно удовлетворяет такие базовые потребности детства, как стремление к познанию в сочетании с потребностью в фантазировании. Это, в свою очередь, по-

зволяет нам утверждать, что представления могут служить предтечей и промежуточным результатом процесса формирования картины мира. Причем, что важно, именно представления, а не знания чаще играют роль мотива для последующего проявления ребенком познавательного интереса, формируя потребности и цели. Следовательно, наличие представлений и мотивов деятельности познавательного (в частности) или деятельностного (в целом) планов следует рассматривать в качестве показателя протекания исследуемого нами процесса.

Однако в трудах В. А. Слестёнина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова, также исследовавших вопрос формирования картины мира, данные показатели не описаны. Согласно их концепции, данный процесс начинается с «познания» ребенком окружающей действительности, в результате чего должны сформироваться некие «системы знаний» благодаря его «аналитико-синтетической деятельности» [11, с. 303]. Мы выражаем солидарность с авторами в том, что процесс формирования картины мира ребенка немалым без эмоционально-волевых усилий, поскольку культура детства такова, что без «чувств и эмоций» по отношению к тому, что познал растущий человек, невозможно формирование «убеждений», которые в сочетании с «волей» приводят к «обоснованию решений, действий и поступков». И заключительным этапом является «сфера практической деятельности», что закономерно [11, с. 304]. Обратим внимание на тот факт, что термин «сфера» справедливо отнести ко всем без исключения компонентам процесса формирования картины мира (когнитивный, эмоционально-чувственный, волевой, практический, смысловой и некоторые другие компоненты), что подчеркнет их многозначность и многовариативность.

Исходя из результатов исследований Д. И. Фельдштейна, в 9–10-летнем возрасте у детей в качестве основной возникает потребность в «признании другими» [12, с. 120], побуждающая подростка к дальнейшим действиям. В этот же период развития ребенка актуализируется процесс познания окружающей действительности и преобладание «учебной деятельности» [12], благодаря чему формируются знания, необходимые для дальнейшей деятельности,



так и способы ее осуществления.

Однако наши с А. В. Бояринцевой исследования показывают, что на этом этапе у подростка преобладает репродуктивная деятельность, за исключением действий ребенка в творческой сфере собственных культурных практик [3]. Он ощущает противоречие между потребностью/интересом и незнанием способа ее/его удовлетворения, проводит «культурные пробы» (термин Н. Б. Крыловой, [5]) соответствующих интеллектуальных действий, осуществляет процесс познания, репродуктивно воспроизводит известные умозаключения, благодаря чему формируется индивидуальный способ поиска необходимой информации и его коррекция при необходимости [14].

С течением времени у подростка актуализируется базовая для данной возрастной категории потребность в определении смысла собственной деятельности, ее ценности для собственной успешности. Возникает потребность в установлении причинно-следственных связей между явлениями, событиями, сферами деятельности. Он познает неизвестное с целью выделения личностно-значимых смыслов и ценностей, что является признаком протекания процесса культурного самоопределения [1].

Следовательно, мы можем говорить о начале следующего этапа – формировании у него картины мира, который во временном плане совпадает с возрастом 10–15 лет. Согласно мнению Д. И. Фельдштейна, на втором этапе формирования картины мира у подростка преобладает деятельность «социально признаваемая и одобряемая» обществом [12, с. 120].

Этот этап включает в себя мотивационный, когнитивно-ценностный, эмоционально-ценностный, репродуктивно-ценностно-деятельный, рефлексивно-оценочный, рефлексивно-коррекционный и смысловой компоненты. Многочисленность и «многоназванность» их обусловлены тем, что мы стремились максимально точно обозначить суть того, что именно переживает подросток в данный период взросления.

Впоследствии на третьем этапе формирования картины мира подростка актуализируются такие компоненты, как мотивационный, ценностно-смысловой, поведенческо-деятельный, рефлексивно-оценочный, рефлексивно-

коррекционный. В этот период у ребенка возникает потребность в становлении «Я-концепции», индивидуальной тактики поведения, системы лично значимых ценностей и взглядов на мир [15].

Необходимо принимать во внимание, что по мере завершения приведенных выше этапов подросток оценивает и корректирует свои действия и, как мы уже отметили, весь процесс повторяется согласно описанной схеме, но на другом уровне социокультурного и психологического взросления.

Отметим, что формирование картины мира подростка невозможно без процесса культурного самоопределения, являющегося его основой. Культурное самоопределение как экзистенциальный выбор смыслов и способов жизнедеятельности человека в культуре есть самоопределение человека относительно культуры общества.

Культурное самоопределение предполагает со стороны подростка познание себя и общества, выделение и обоснование индивидуально и социально значимых ценностно-смысловых оснований «Я-концепции»; формирование индивидуальной оценочной системы, соотнесение ее с социокультурными нормами; выбор целей и смыслов собственных культурных практик, ее форм, индивидуально и социально значимых перспектив; разработку и реализацию человеком индивидуальной траектории культурного поведения в рамках конкретных жизненных ситуаций, анализ и коррекцию деятельности и культурного поведения, становление способности и готовности к последующему культурному самоопределению на ином, более высоком уровне и в иных культурных пространствах. Следовательно, формирование и развитие личностных и индивидуальных качеств происходит в процессе рефлексивного взаимодействия с «Я» и с «Другим», где «Я» имеет индивидуальную зону свободы и соответствующей индивидуальной ответственности.

В данном контексте о содержании педагогической деятельности как создании условий свободозможности ребенка говорит М. Р. Мирошкина, справедливо заявляя, что нарушение симметричной обратной связи между человеком и социумом влечет за собой возникновение и развитие самоорганизации первого, что, по сути, есть один из

показателей протекания процесса формирования картины мира [7].

Мы полагаем, что в процессе формирования картины мира у подростка в образовательной среде существует взаимосвязь индивидуализации образования (от коллективной учебной деятельности – к индивидуальному познанию, учению), его интимизации (от «Мы» – к «Я» на занятии) и процесса разработки индивидуальной образовательной траектории, понимаемой нами не столько с позиций траектории обучения, сколько – развития личности. Последнее предполагает разработку образовательной траектории в большей степени во внеурочной деятельности ребенка, причем не только в образовательной среде образовательной организации, но во всем его индивидуальном образовательном пространстве (в индивидуальном пространстве культуры).

В этой связи важно учитывать мнение Н. Б. Крыловой, согласно которому ребенок проживает процесс культурного самоопределения при взаимодействии с обществом. Так, Н. Б. Крылова представила следующий алгоритм данного процесса, демонстрирующий динамику мнения ребенка относительно своего продвижения в культурном пространстве взрослых: «Я вхожу *В ВАШУ* культуру» – «Я вхожу в вашу культуру» – «Я *ВХОЖУ* в вашу культуру» – «Я вхожу *В НАШУ* культуру» [5].

О личностном образце в его социокультурном контексте и его месте в системе «культура – образование» говорит в своих трудах и В. С. Логинова [6]. Формируемая у подростка картина мира способствует пониманию им своей индивидуальности (направленность «в себя») и определения направленности своего жизненного пути (направленность «себя во вне»). Собственно об этом говорит и Т. А. Ромм, отмечая два уровня социальности: «макроуровень» – обеспечение возможности человеку быть частью сообщества и «микроуровень» – возможность его самовыражения, самореализации [9].

Отсюда последовательность формирования картины мира коррелирует с последовательностью самоопределения в культуре:

- взаимоотношения человека с субъектами социума и с самим собой;
- понимание своего индивидуального

своеобразия, ценностно-смысловых оснований своего мировоззрения;

- нравственный выбор, формирование и саморазвитие индивидуальных особенностей (человек как субъект собственного развития), становление самобытности;
- становление чувства ответственности перед самим собой и окружающими;
- поиск индивидуальных способов собственного бытия;
- разработка индивидуального жизненного пути и собственного способа жизни;
- разноплановое самоопределение в условиях социума.

Как видим, данная последовательность предельно тождественна логике самоопределения как процесса экзистенциального выбора [2].

Итак, формирование картины мира – это сложный циклический процесс интериоризации, результат которой заключается в становлении у подростка ценностно-смысловых оснований деятельности, когнитивных, интеллектуально значимых убеждений, умозаключений, ощущений и практик, основанных на социокультурных нормах и ценностях, от чего в целом зависит выбор индивидуальных стратегий поведения и действий.

Процесс формирования картины мира подростка состоит из следующих этапов, представленных в относительной хронологической последовательности и повторяющихся с течением времени.

I этап: мотивационный, когнитивный, репродуктивно-деятельный, оценочный, коррекционный.

II этап: мотивационный, когнитивно-ценностный, эмоционально-ценностный, репродуктивно-ценностно-деятельный, рефлексивно-оценочный, рефлексивно-коррекционный, ценностно-смысловой.

III этап: мотивационный, ценностно-смысловой, поведенческо-деятельный, рефлексивно-оценочный, рефлексивно-коррекционный.

#### Библиографический список

1. Александрова Е. А. Культурное самоопределение личности как составляющее индивидуализации // Новые ценности образования. – 2002. – № 11. – С. 63–78.
2. Александрова Е. А. Формирование картины

- мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 41–44.
3. *Александрова Е. А., Бояринцева А. В.* Психолого-педагогические основания формирования картины мира ребенка // Психология обучения. – 2013. – № 9. – С. 5–9.
4. *Корепанова М. В.* Особенности становления образа «Я» ребенка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – Т. 9. – № 4. – С. 74–79.
5. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
6. *Логинова В. С.* «Личностный образец»: социокультурный контекст понятия и его место в системе «культура – образование» // Тенденции и перспективы развития современного научного знания: Материалы X Международной научно-практической конференции. – Институт стратегических исследований. – 2014. – С. 250–261.
7. *Мирошкина М. П.* Педагогический потенциал самоорганизации // Сибирский педагогический журнал, 2014. – № 3. – С. 14–20.
8. *Полякова О. Ю.* Формирование у детей 6–7 лет основ миропонимания в процессе ознакомления с явлениями окружающего мира (на материале астрономии): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2012. – 25 с.
9. *Ромм Т. А., Лаврентьева З. И., Анисеева Н. П., Лаврентьева О. А., Симушкина Н. Ю.* Воспитание: формирование социальности человека. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 254 с.
10. *Саяпина Н. Н.* Особенности формирования мировоззренческой позиции младших школьников в учебной деятельности // Актуальные проблемы исследования массового сознания: Материалы 2-й Международной научно-практической конференции. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2015. – С. 632–643.
11. *Сластёнин В. А.* Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 576 с.
12. *Фельдштейн Д. И.* Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 336 с.
13. *Харламов И. Ф.* Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
14. *Rogers C.* Freedom to learn for the 80's. – Columbus-Toronto-London-Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983. – 312 p.
15. *Maslow A.* Motivation and personality. – New York: Harper and Row, 1954. – 411 p.

**Alexandrova Ekaterina Aleksandrovna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Saratov State University named by N. G. Chernyshevsky, alexkatika@mail.ru, Saratov*

**Krivosheina Ekaterina Sergeevna**

*The Teacher of School № 48, krivosheinaes@mail.ru, Saratov*

**STRUCTURE FORMATION PICTURE  
OF THE WORLD OF TEENAGERS<sup>1</sup>**

*Abstract.* It is shown that the motivational component of formation of a picture of the world is characteristic for all stages of this process at teenagers. Other components are actualized in the course of formation of a picture of the world, being combined among themselves in various variations: formation of knowledge, search of values and sense, formation of individual strategy of behavior and studies, reflection, estimated processes and so forth. Stages of self-determination of the teenager are given in culture. World picture formation is a difficult cyclic process of interiorisation, resulting in the formation of teenager's value and sense activity foundations, cognitive intellectual important believes, reasoning, feelings and practices based on the sociocultural norms and values, influencing the individual behavioral strategies and actions choice.

*Keywords:* forming a picture of the world, self, teen, self-determination in culture.

*Поступила в редакцию 17.09.2015*

<sup>1</sup>The work is executed at support of grant RHF project number 13-06-00704.

**Борисенкова Екатерина Сергеевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики танцевальных видов спорта и педагогики балета, Уральский государственный университет физической культуры, ekboris24@mail.ru, Челябинск*

**Логинов Виктор Викторович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления физической культурой, Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск*

**Найн Альберт Яковлевич**

*Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки России, заведующий кафедрой педагогики, Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск*

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ КАК ФАКТОР ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности актуализации социально-педагогической инициативы как фактор проектирования образовательной реальности, которые необходимы для успешного обучения в современном социуме. В исследовании установлено, что в процессе проектирования осуществляется переход потенциальных возможностей педагога в актуальные, которые, в свою очередь, усиливают мотивационный аспект и оправдывают социальные ожидания обучающихся, связанные с надеждой на опережающую роль образовательной реальности. Анализ отечественных и зарубежных литературных источников, а также результаты исследований позволили разработать комплекс педагогических условий и технологии актуализации социально-педагогической инициативы к самоактуализации в профессионально-педагогической деятельности. Значительное внимание уделяется витагенному обучению как эффективной технологии проектирования образовательной реальности. Формируются личностные смыслы в получении педагогического образования, ценности, характеризуются факторы развития и проблемы жизненного самоопределения обучающихся.

*Ключевые слова:* актуализация, социально-педагогическая инициатива, витагенный опыт, фактор, образовательная педагогическая реальность, проектирование.

Понятие социально-педагогической инициативы введено в научный оборот в Концепции непрерывного образования (1989). Его нормативное оформление представлено во «Временном положении об экспериментальной педагогической площадке в системе народного образования» (1989). Сегодня это определение «эксплуатируется» не всегда корректно. Социально-педагогическая инициатива должна осуществляться как гуманитарная практика, ядром которой выступает психолого-педагогическая поддержка [10]. Социально-педагогической инициативой считается деятельность, основанная на свободно принятом индивидуальном решении и ориентированная на обновление и развитие существующей практики образования, создание эффективных способов достижения установленных целей образования, выдвигание новых прогрессивных целей образования и разработку связанных с ним инновационных образовательных техноло-

гий, внедрение витагенного обучения как ценностно-смыслового развития личности и самоорганизации личности. Важно продолжить уже начатые в образовательной сфере реформы, призванные обеспечить переход от системы массового образования к непрерывному образованию для каждого. Необходимым условием внедрения такого образования и технологий являются компетентные педагогические кадры.

Социально-педагогическая инициатива постепенно приобретает статус нормативной деятельности, обоснованной рядом положений Закона «Об образовании в Российской Федерации» и сопровождающих его производных нормативных документов [5].

Относительно понятия «актуализация» следует заметить, что это действие, связанное с извлечением усвоенного ранее опыта из механизмов долговременной памяти, с целью развития детерминированного самодвижения личности к своей индивидуаль-

ной целостности и самобытности. Данное определение в значительной мере отражает процесс перехода потенциальных возможностей педагога в актуальные и проявляется в двух планах (компонентах): первый – содержательный компонент – определяет конкретные особенности личности, являющиеся потенциальными, если они не осознаны и не реализуются педагогом (субъектом) применительно к профессиональному виду деятельности; второй – процессуальный компонент – указывает на те действия, которые актуализируют, выявляют данные особенности.

Понятия «актуализация» и «самоактуализация» в отечественной педагогике не являются новыми, однако в научном обиходе они не нашли своего отражения в целостной концепции, применимой в сфере профессионального педагогического образования, включая сферу дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов.

Сегодня заметно повышается научный интерес и публикационная активность по проблеме актуализации социально-педагогической инициативы как фактора проектирования образовательной реальности. Однако рост градуса научной активности в этой области обусловлен не только самоочевидным фактором актуальности проблемы, но и тем вызовом, который определил основную доминанту научных изысканий современности [6]. В настоящее время и в среднесрочной перспективе не существует альтернативы программно-целевым инструментам управления процессом проектирования образовательной реальности. На это обращается внимание в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг., утвержденной Правительством РФ 23 мая 2015 г., которая является не только этим инструментом, но и приоритетным средством координации действий в сфере образования на федеральном, муниципальном уровнях и уровне образовательных организаций [9].

Знания, репрезентации, рассуждения и оценки по интересующей нас проблеме представлены в работах:

– представителей зарубежных школ гуманистической психологии: Ш. Бюлер, К. Гольдштейн, Б. Ф. Ломов, А. Маслоу, Г. Олпорт,

К. Роджерс, Р. Мэй, Э. Фромм, В. Франкл, Э. Шостром и др.;

– отечественных и зарубежных школ философов и социологов – исследователей феномена самоактуализации личности: Л. И. Анциферова, Л. А. Беляева, Г. Кан, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, Д. А. Ошанин, Б. Д. Парыгин, В. Н. Романов, Н. Ф. Талызина, М. Эппла, М. Г. Ярошевский и др.;

– отечественных педагогов, изучающих зарубежный педагогический опыт и его влияние на проектирование Российской образовательной реальности: М. Вебер, Б. Л. Вульфсон, Р. С. Завалитихина, М. М. Исенина, Л. М. Митина, В. Я. Пилиповский, М. Н. Рогова, Ф. А. Сохин, Н. П. Фирсова и др.;

– отечественных исследователей, раскрывающих общие механизмы регулирующего воздействия индивидуальных особенностей на личность и механизмы актуализации как способа подготовки (повышения квалификации) специалистов образования: Н. О. Герьянская, В. В. Горшкова, В. И. Секун, Г. С. Чеснокова, В. А. Ядов и др.;

– отечественных специалистов по теории профессиональной мотивации: В. К. Вилюнас, В. П. Жирнов, М. Т. Гаркалин, Е. П. Ильин, Г. С. Костюк, А. К. Марова, В. А. Петровский и др.

Что же касается непосредственно социально-педагогической инициативной деятельности специалистов образования, то имеющиеся в нашем распоряжении работы позволяют выявить на основе предложенной нами критериально-оценочной парадигмы основные показатели компетентности педагога, способствующие его самоактуализации в процессе проектирования образовательной реальности. В перечень этих критериев входят:

– личностно гуманный ориентация в проектируемой образовательной реальности;

– способность педагога к системному видению педагогической реальности;

– ориентация в субъектном опыте личности с его ценностями и смыслами, умениями и способностями, социальными навыками и способом поведения;

– владение современными педагогическими технологиями, повышающими насыщенность обучающихся ситуациями реальной ответственности и рефлексии своих поступков;

– способность к интеграции с инноваци-

онным витагенным опытом других;

– креативность в проектируемой образовательной реальности, направленная на опережение стратегии целостного развития системы образования. Классическое понимание последнего является приоритетным для начального периода жизни человека и менее значимо для последующих этапов его жизнедеятельности [3].

Однако сформировать у педагога такие качества в традиционной системе педагогического образования в нынешнем ее состоянии не представляется возможным. Вследствие того, что актуализация специалиста образования в педагогической деятельности определяется содержанием этой деятельности, решение данной задачи должна взять на себя система дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагогов.

Проведенное исследование показывает, что актуализация социально-педагогической инициативы как фактора проектирования образовательной реальности, осуществляемая в процессе повышения квалификации, приобретает характер педагогической системы и становится эффективным средством реализации профессионально-личностного потенциала специалистов и развития самой муниципальной системы образования при соблюдении комплекса условий, которые предусматривают:

– разработку технологий актуализации социально-педагогической инициативы специалиста образования, предполагающих формирование готовности педагога к самоактуализации в профессиональной педагогической деятельности и затрагивающих как наукоемкую область знаний, так и профессионально-ориентированное пространство образовательных практик;

– построение системы критериев и решение целесообразных задач актуализации социально-педагогической инициативы, ориентированных на саморазвитие системы образования и самоактуализацию педагога;

– стандартизацию психолого-педагогических программ подготовки специалистов образования в системе повышения квалификации на основе содержания (требований) профессионально-квалификационного стандарта для квалификационных категорий профессионализма соответственно: вторая –

педагогическая диагностика; первая – педагогическая диагностика и педагогическое проектирование; высшая – педагогическая диагностика, педагогическое проектирование, педагогический эксперимент (исследование).

Комплекс педагогических условий системы актуализации социально-педагогической инициативы реализуется на следующих уровнях:

– теоретико-методологическом – концепции актуализации, выражающие социальные смыслы в исторически и социально конкретной ситуации развития личности;

– нормативном – ценностные ориентации и принятые на педагогическом уровне цели актуализации, управляющие программы и программы развития личности;

– технологическом – разработанные средства и технологии актуализации, адаптированные к целям образования и ценностно-ориентированные;

– практическом – педагогические исполнительские процессы (трансляции знаний, деятельностей, основных способностей, отношений, социальных смыслов) актуализации инициативы.

Однако вследствие того, что субординация как проявление функции регуляции означает формирование критерия качества функционирования системы или задание ограничений, модель указывает и на точки основных противоречий во взаимодействии ее компонентов:

– противоречие между средствами и технологиями актуализации, разработанными в методике, и «способностями» практики воспользоваться этим ресурсом по назначению, что устанавливается путем диагностики технологичности реальных процессов актуализации;

– противоречие между целями, сформулированными в программах повышения квалификации педагогов, и методическими положениями, выполняющими функции средств и технологий реализации этих целей в практике актуализации инициативы, что устанавливается путем диагностики целесообразности средств и методов достижения результатов актуализации;

– противоречие между ценностно-ориентированным знанием системного представления педагогических объектов, сформули-

рованным в методологии и педагогической теории, и тем знанием, которое реально представлено в целях (нормах, квалификационных стандартах) и программах управления дополнительным профессиональным образованием (повышением квалификации) педагогов, что устанавливается путем диагностики системности.

Опытная работа показала, что актуализировать социально-педагогическую инициативу более эффективно можно на основе витагенного обучения (А. С. Белкин). В его основе лежит признание индивидуальности, самобытности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», а, прежде всего, индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом. Данный термин означает опыт жизнедеятельности, приобретаемый в условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе понимания мира людей и вещей [6].

Под жизненным опытом необходимо понимать витагенную информацию, ставшую достоянием личности, отложенную в резервах долговременной памяти и находящуюся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Витагенный опыт – это результат процесса накопления жизненного опыта, который стал лично значимым для человека. Такой опыт, кроме этого, по мнению В. А. Кривенко, содержит важную социальную значимость, позволяет прогнозировать развитие социально-педагогической инициативы [6].

Ведущая роль при этом признается за обучаемым в процессе реализации образовательных задач, причем за основу берется не весь жизненный опыт, а витагенный, т. е. та часть опыта, которая наиболее значима для индивида, часто актуализируется в адекватных образовательных и жизненных ситуациях. Витагенное обучение коренным образом актуализирует инициативу педагога и позволяет осмыслить жизненный опыт личности в качестве самостоятельного источника нового знания. Главной целью образования здесь является самоактуализация интеллектуально-психологического потенциала личности, выраженного в виде витагенного опыта индивида (А. С. Белкин, Н. Я. Большунова, Н. О. Герьянская, В. А. Кривенко).

В результате опытно-поисковой работы было определено, что витагенное обучение

– совместная целенаправленная деятельность обучающего и обучающихся по организации взаимообогащающего диалога, в основе которого находится процесс актуализации витагенного опыта индивида (его лично-значимого жизненного опыта, определяющего мировоззрение на данном этапе онтогенеза) и коллективного мышления (В. А. Сухомлинский). Организация витагенного обучения предполагает наличие специфических организационных форм и технологий, а также знание педагогом уровня витагенной информированности в процессе проектирования образовательной реальности.

Таким образом, опора на витагенный опыт в образовательном процессе позволяет создавать ситуацию успеха для обучающихся, развивать познавательный интерес, успешно формировать основы научного мировоззрения, воспитывать коммуникативную культуру, формировать адекватную самооценку и др. Следовательно, внимание педагога к витагенному (жизненному) опыту является одним из приоритетных показателей актуализации инициативы в процессе проектирования образовательной реальности.

#### Библиографический список

1. *Большунова Н. Я.* Направленность, смысл жизни и проблема субъекта // Развитие человека в современном мире: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 16–18 апреля 2013 г.). – 2013. – С. 11–15.
2. *Герьянская Н. О.* Психоэмоциональное здоровье педагога в условиях модернизации образования // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 29. – С. 86–89.
3. *Горшкова В. В.* Образование взрослых: формат опережения // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 25–29.
4. *Жернов В. П.* Профессионально-педагогическая инициатива молодежи: пути формирования: методические рекомендации. – Ростов н/Д.: АЕН, 2008. – 64 с.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.12. № 273–73 // Российская газета. – 2012. – 31 декабря.
6. Педагогическая наука и образование: тематический сборник научных трудов. Выпуск 15 / отв. ред. А. Я. Найн. – Челябинск: Уральская Академия, 2015. – 306 с.
7. *Поташник М. М., Соложнин А. В.* Управление образованием на муниципальном уровне. –

М.: Педагогическое общество России, 2012. – 196 с.

8. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3. – С. 10–14.

9. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. – М.: Минобрнауки РФ. – 48 с.

10. Фирсова Н. П., Заволихина Р. С. Принципы реализации гуманитарных технологий как пространства развития субъектности обучающихся // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 65–69.

11. Чеснокова Г. С. Нарастание профессиональных трудностей как фактор проявления кризиса развития учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 82–86.

12. Martens D. Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine Moderne Gesellschafts. – Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 1974. – 69 p.

13. Renzulli J. S. What makes giftedness? // Reexamining a definition. Phi Delta Kappan. – 1978. – № 60. – P. 180–184.

**Borisenkova Ekaterina Sergeevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Theory and Methods of Sport Dance and Ballet Pedagogy, the Ural State University of Physical Culture, ekboris24@mail.ru, Chelyabinsk*

**Loginov Viktor Viktorovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Administration of the Physical Culture, the Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk*

**Nain Albert Yakovlevich**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. the Honored Worker of Science of Russia, the Head of the Pedagogy Department, the Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk*

**THE ACTUALIZATION OF SOCIO-PEDAGOGICAL INITIATIVE AS A DESIGN FACTOR OF EDUCATIONAL REALITY**

*Abstract.* In the article are the psychological-pedagogical specificities of actualization of socio-pedagogical initiative as a design factor of educational reality considers, are necessary for successful learning in the modern educational environment. It was determined, that the obvious transition of the potential opportunities of a teacher in relevant is realized, that's reinforcing the motivational aspect and social expectations of students, which are associated with hope for his proactive role in the design of educational reality. The analysis of domestic and foreign literary sources and the results of the researches are allowed to develop a conceptual model and the technology of actualization of socio-pedagogical initiative of the teacher to self-actualization in the professional activity. The considerable attention is vital experience learning as an effective technology of the educational reality design given, are formed personal educational meanings, values, factors of development and the problems life's self-determination of students.

*Keywords:* actualization, the socio-pedagogical initiative, vital experience learning, factor, educational pedagogical reality, design.

*Поступила в редакцию 05.10.2015*



**Жафяров Акрам Жафярович**

*Доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой геометрии и методики обучения математике, Новосибирский государственный педагогический университет, varvara2008@yandex.ru, Новосибирск*

## **МОДЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ФУНКЦИЯ ПЕРЕМЕННОЙ ВЫСОКИХ СТЕПЕНЕЙ И ЕЕ ПРИЛОЖЕНИЯ» НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Статья состоит из пяти частей. Первая посвящена уточнению понятия (самого важного понятия компетентностного подхода) – «компетенция». Вызвано это тем, что абсолютное большинство многочисленных работ, касающихся построения системы образования на основе компетентностного подхода, основано на некорректном определении этого понятия.

Вторая часть содержит общие требования к формированию базисных компетенций объекта исследований (ОИ). В качестве ОИ могут быть: УДЕ, тема, дисциплина и т. д.

В третьей части изложена технология формирования базисных компетенций и компетентностей в том случае, когда базисные компетенции созданы на основе базисных понятий темы или дисциплины в целом.

В четвертой части приведены принципы организации системы образования, учитывающие человеческий фактор.

Наконец, в пятой части рассматриваются два типа моделей: первый тип содержит две модели формирования базисной компетентности обучающихся по теме (дисциплине), а второй тип – две модели повышения компетентности по дисциплине (предмету) в целом.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, формирование базисной компетентности, модель повышения компетентности.

1. *Определения понятий «компетенция» и «компетентность».* В настоящее время в России вышло очень много работ, посвященных построению системы образования на компетентностной основе. Во многих работах определение важного (на самом деле ключевого) понятия – понятия компетенции вызывает сомнение.

Суть типичной ошибки состоит в том, что в этих работах компетенция определена как свойство личности. Приведем примеры.

*Определение 1* (федеральные госстандарты третьего поколения). Компетенция – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных и жизненных ситуациях; компетентность – уровень владения совокупностью компетенций, отражающих степень готовности выпускника к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной области. Заметим: компетенция – свойство личности.

*Определение 2.* Компетенция – это знание и понимание того, как действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях (проект TUNING «Настройка образовательных структур в Европе»). Аналогичное замечание можно сделать и здесь.

*Определение 3.* Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним (В. В. Краевский, А. В. Хуторской) [18].

*Определение 4.* Компетенция – определенные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав (Шадриков В. Д.).

Из всех приведенных выше определений понятия «компетенция» следует, что компетенция – это свойство личности. Но легко привести существенные контрпримеры, опровергающие это толкование. Здесь

<sup>1</sup> Подготовлено и издано в рамках реализации государственного задания № 2015/366 на выполнение НИР «Методология и технология формирования математической компетентности учителей и учащихся классов инженерного, математического и естественнонаучного направлений».

уместно привести слова И. Ньютона: «При изучении наук примеры полезнее правил».

– Контрпример 1. Из 7 млрд населения Земли более половины не знают что такое ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), благодаря чему существенно возросла скорость удвоения научных результатов.

Следовательно, поскольку компетенция – свойство личности, а 3,5 млрд людей не имеют представления об этом, то нет и компетенции – деятельности человечества в области ИКТ, что не соответствует действительности.

– Контрпример 2. Пусть  $D$  – деятельность человечества – ходить на двух ногах. Поскольку есть люди, умеющие ходить на двух ногах, то компетенция  $D$  имеет место (иначе говоря,  $D$  существует). Но в любой момент времени есть только что родившийся ребенок, который не может ходить на двух ногах. Следовательно, компетенция  $D$  не существует. Парадокс.

Таких контрпримеров можно привести в большом количестве. Все они основаны на том, что компетенция – это не свойство личности. Поэтому автор предлагает следующее определение компетенции [9].

*Компетенция* в данной области деятельности человечества – это всего лишь название вида деятельности. *Ее сущностью является* то, что *человечество должно быть готово решать* конкретные проблемы данной области деятельности.

Из этого определения следует, что компетенция относится ко всему человечеству. Но объем понятия компетенция шире, чем совокупность видов деятельности всего человечества. Сказанное подтверждает следующий пример.

– Контрпример 3. Со временем, когда условия жизни на планете Земля сильно ухудшатся, человечество, чтобы спасти цивилизацию, должно будет решать проблему переселения людей на другие планеты.

В итоге: людей, компетентных в области переселения людей на другие планеты, нет, а компетенция – вид деятельности, связанный с переселением людей, уже есть. Это говорит о том, что приведенные выше определения понятия «компетенция» не выдерживают критики. Понятие «компетенция» относится к категории долженствования.

В приведенном примере компетенция «переселение людей» вызвана необходимостью спасения жизни этих людей, а не тем, что кто-то из них способен это сделать, как утверждается в определениях многих авторов.

*Компетентностью индивидуума* в данной области деятельности человечества назовем уровень владения им соответствующими компетенциями.

Из этого определения следует, что компетентность – это свойство конкретного человека, она относится только к личности [5].

Понятие компетентности можно определить и относительно учреждений, вузов, диссертационных советов и т. д.

Соответствующим органом в какой-нибудь форме даются определенные полномочия конкретному учреждению или ответственному лицу, т. е. осуществление определенных видов деятельности – компетенций. Уровень владения этими компетенциями и характеризует компетентность конкретного учреждения, диссертационного совета и др. в указанных видах деятельности (компетенциях).

Работ, посвященных построению системы образования на компетентностной основе очень много. Из приведенных выше ложных интерпретаций ключевого понятия «компетенция» следует, что в педагогической науке вольготно уживаются противоречия.

Противоречивая наука не может быть полезной для развития системы образования и, следовательно, и науки, и экономики. Доказательство следует из теоремы знаменитого математика Геделя, которое заключается в том, что в противоречивой системе аксиом любую теорему можно доказать как истинную.

Отсюда следует, что если не ликвидировать противоречия в теории компетентностного подхода, то педагогическая наука будет засорена. Такая наука приносит только вред. В итоге полезная теория о компетентностном подходе будет выброшена. Россия совершит феербаховскую ошибку: вместе с грязной водой выбросит и ребенка.

Этого нельзя допустить. Лучше всего ликвидировать противоречия, связанные с ложной интерпретацией понятия «компетенция». Автор сделал такую попытку, указывая на ошибки некоторых авторов и предлагая свое определение компетенции. Реализация такой деятельности важна как

с точки зрения обеспечения чистоты очень важной для всех граждан педагогической науки, так и внедрения этики в науку в целом на основании названной теоремы Геделя.

2. *Общие требования к формированию базисных компетенций.* Обучающийся должен:

а) знать определения и свойства базисных понятий, на основе которых создана данная базисная компетенция;

б) уметь применять данные знания для решения учебно-познавательных и практико-ориентированных задач;

в) владеть знаниями и умениями для решения стандартных и нестандартных задач, для постановки проблем и их решения;

г) приобрести навыки инновационной, творческой и исследовательской деятельности;

д) непрерывно совершенствовать свои знания и умения, владение изученным материалом и исследовательской деятельностью в процессе изучения последующих тем данной и смежных дисциплин (антиржавчина).

Обучающийся может себя считать компетентным по данной базисной компетенции (БК), если он владеет вышеперечисленными дескрипторами (а–д).

3. *Технология формирования базисных компетенций и компетентностей.* Эта технология состоит из трех этапов. Охарактеризуем эти этапы.

*Первый этап* – формирование базисных компетенций объекта изучения (ОИ). Он состоит из двух или трех шагов. В зависимости от сложности ОИ применяются два подхода.

Первый подход (через базисные понятия) применяется, если объект изучения – обыкновенный, т. е.:

1) ОИ представлен в виде набора базисных понятий (БП);

2) из БП можно сформировать структуру и содержание базисных компетенций ОИ;

3) адекватных как соответствующим стандартам, так и их изложению в школьных учебниках и задачах ЕГЭ.

Второй подход (через УДЕ) используется, если изучаемый объект – особый, т. е. в его представлении в виде базисных понятий не выполнено хотя бы одно из указанных выше (1–3) требований. В этой работе используется только первый подход.

Приведем пример.

Подход первый – реализация через базисные понятия. Формирование базисных компетенций происходит в два шага по теме «Функция переменной высоких степеней и ее приложения».

Чтобы убедиться в этом, составим таблицу соответствия: перечня базисных понятий и структуры базисных компетенций указанной темы (табл. 1).

Из этой таблицы следует: структура базисных компетенций с номерами 2–7 состоит из двух базисных понятий, одним из которых является равносильность двух математических объектов. Целесообразность такого построения базисных компетенций оправдывается тем, что математика начинается там и в тот момент, когда отличают равносильность или не равносильность двух математических предложений.

Итак, первый этап – формирование базисных компетенций объекта изучения, пройден.

Второй этап – формирование базисной компетентности, т. е. компетентности по

Таблица 1

**Функция переменной высоких степеней и ее приложения**

| n/n | Базисные понятия  | Структура базисных компетенций                      |
|-----|---|---|
| 1   | Функция переменной высоких степеней   | Определение и свойства этой функции                 |
| 2   | Уравнения высоких степеней  | Уравнения высоких степеней. Равносильность          |
| 3   | Неравенства высоких степеней  | Неравенства высоких степеней. Равносильность        |
| 4   | Системы уравнений высоких степеней  | Системы уравнений высоких степеней. Равносильность  |
| 5   | Системы неравенств высоких степеней   | Системы неравенств высоких степеней. Равносильность |
| 6   | Смешанные системы   | Смешанные системы. Равносильность                   |
| 7   | Совокупности  | Совокупности. Равносильность                        |
| 8   | Равносильность двух математических объектов (уравнений, неравенств и т. д.) |   |

всем базисным компетенциям объекта изучения, включает следующие шаги.

Первый шаг – «учим мыслям». Совместная деятельность учителя и учащихся направлена на творческое и критическое усвоение теории и методов ее применения, добытых человечеством на данный момент.

Дальнейший процесс происходит за счет изложения теории, приведения уточняющих примеров, анализа демонстрационных примеров, представляющих в совокупности широкий класс типовых задач с решениями.

*Второй шаг* – «учим мыслить». Реализуется за счет специально подобранных задач для самостоятельного решения и творческих заданий. На этом материале формируем у обучающихся ответственность, самостоятельность и, главное, прививаем навыки исследовательской и творческой деятельности.

*Третий этап* – повышение компетентности обучающихся по объекту изучения за счет использования знаний, умений и навыков в процессе изучения последующих тем данной дисциплины (повышение компетентности по вертикали) и профильных дисциплин (повышение компетентности по горизонтали).

4. *Принципы организации системы образования на основе компетентностного подхода.* В приведенных шагах, алгоритме и этапах формирования компетентности обучающихся не учтен человеческий фактор, без которого практически невозможно достигать высокой эффективности.

Для ликвидации указанного пробела введем следующие принципы.

– Принцип 1. Число базисных понятий по любому объекту изучения должно быть минимальным, но достаточным для усвоения принятых госстандартов. Назовем этот принцип ПНД – принцип необходимости и достаточности.

Он уменьшает число изучаемых понятий без снижения уровня научности изучаемого материала.

– Принцип 2 (мотивация). Всю жизнедеятельность страны, системы образования, родителей, общественности, СМИ и т. д. направить на формирование мотивации; обучающийся должен быть убежден, что только качественное образование и высокие личностные качества обеспечат в будущем его благополучие, семьи, ближайшего окруже-

ния и страны в целом.

Такая объемная и трудная работа целесообразна уже потому, что будущее страны и свою старость мы вручаем молодым.

– Принцип 3 (понимание и деятельность). Создание педагогических условий для понимания и деятельности обучающихся.

О значимости понимания писал знаменитый ученый, лауреат Нобелевской премии Петр Капица: «Знания основаны на понимании».

Понимание и деятельность в некотором смысле напоминают две руки для добывания знаний. Система образования должна создать условия для сознательной и активной деятельности обучающихся. О важности деятельности знаменитый ученый Б. Шоу писал: «Единственный путь, ведущий к знанию, – это деятельность».

Этот принцип, как никогда, актуален сегодня в связи со снижением качества образования.

– Принцип 4 (знать меру). На высоком научном уровне определить объем изучаемой информации для данной категории обучающихся.

Процесс понимания и деятельности требует много времени. В настоящее время сложилась парадоксальная ситуация:

1) время на учебу (в школе и в вузе) сократили, а объем изучаемой информации увеличили;

2) без понимания и деятельности ученика нет знаний. Знания не передаются, а добываются личным трудом, передается только информация;

3) компетентностный подход требует прежде всего знаний.

Снижение качества знаний в школе и вузе – результат того, что ни учителя, ни преподаватели не нашли научно обоснованного выхода из создавшейся непривычной ситуации.

Большинство педагогов делом чести считают (ошибочно) сообщение (передачу) информации, предусмотренной в госстандартах. В итоге сами превращаются в трансляторов (передающих устройств). Очень модно и удобно стало подготовить электронное обеспечение и транслировать.

Поскольку времени на размышления и добывание знаний нет, то преподаватель не выполняет свою святую обязанность – организацию процесса понимания, размышления, добывания знаний и на этой основе личностного развития учащихся и студентов.

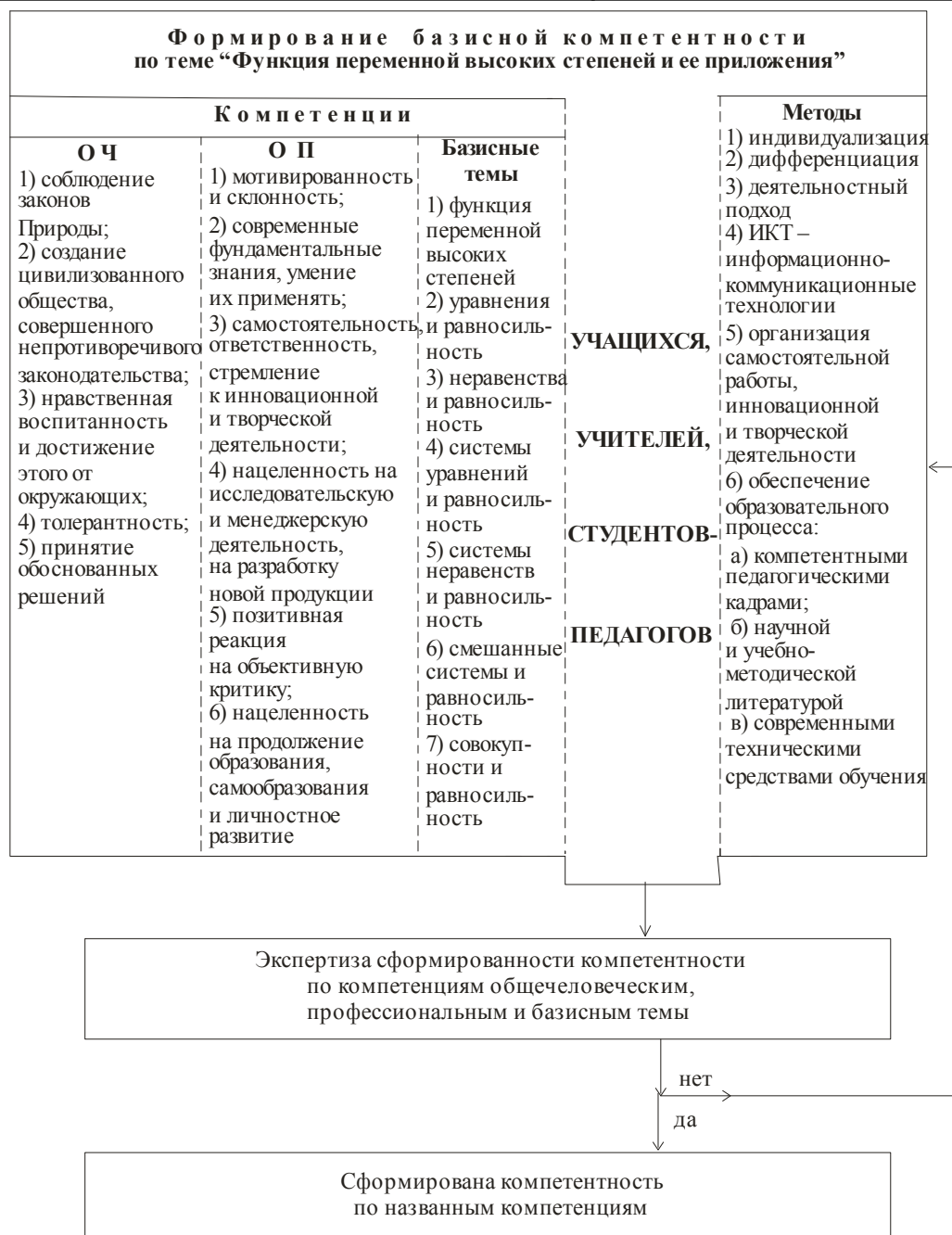


Рис. 1. Общая модель 1-О. Формирование компетентности по компетенциям: общечеловеческим, общепрофессиональным и базисным. Тема «Функция переменной высоких степеней и ее приложения»

Итак, знаний нет, а экзамен надо сдавать. Чтобы выйти из этого положения, многие переходят на эксплуатацию памяти. Сдал – забыл, в итоге – снижение качества образо-

вания. Для того чтобы избежать подобной ситуации, предлагаем:  
 1) уменьшить объем изучаемой информа-



Рис. 2. Модель Ф-ПУ. Формирование компетентности по компетенциям профессии учителя и базисным.



Рис. 3. Модель П-О. Общая модель повышения компетентности по компетенциям: общечеловеческим, общепрофессиональным. Тема «Функция переменной высоких степеней и ее приложения»



Рис. 4. Модель П-У. Повышение компетентности по компетенциям профессии Учителя. Тема «Функция переменной высоких степеней и ее приложения»

ции, например, в школьной программе без ущерба развитию творческого мышления и для повышения качества знаний и математической компетентности; можно исключить комбинаторику, теорию вероятностей, математическую статистику. Это предложение содержится и в проекте МГУ;

2) тщательно изучать только отдельные темы, остальные самостоятельно, но с проверкой и коллективным обсуждением (мозговой штурм).

– Принцип 5. Создание педагогических условий, чтобы обучающийся был счастливым.



До сих пор актуальны слова великого педагога В. А. Сухомлинского: «Ребенок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости оттого, что трудности преодолены, – это несчастный ребенок».

Учителя и родители должны поощрять морально и материально успехи детей в преодолении трудностей как учебных, так и внеучебных, учить радоваться достигнутыми успехами. И сегодня прав К. С. Станиславский, который говорил: «...артист работает на 110 %, если он получает радость от своей работы!».

– Принцип 6 – обеспечение учебного процесса компетентными педагогическими кадрами, научной и учебно-методической литературой, современными техническими средствами обучения.

5. *Модели формирования базисной компетентности и повышения компетентности по предмету в целом.* Как было отмечено выше, имеются два типа моделей: две модели формирования базисной компетентности по теме (предмету) и две модели повышения компетентности по предмету (дисциплине) в целом.

Рассмотрим модели первого типа (рис. 1, 2).

Рассмотренные две первые модели служат основой решения важной проблемы – проблемы формирования базисной компетентности при изучении темы «Функция переменной высоких степеней и ее приложения».

Реализация последних представленных моделей способствует повышению математической компетентности обучающихся. Причем повышение компетентности проводится по двум направлениям (рис. 3, 4).

По горизонтали за счет освоения знаний по данной дисциплине в процессе изучения смежных дисциплин (алгебра, геометрия, математический анализ).

Повышение компетентности по вертикали проводится за счет применения знаний по этой теме в процессе изучения последующих тем этой дисциплины и повторения пройденных.

Таким образом, рассмотренные модели служат теоретической основой для технологии внедрения компетентностного подхода в систему школьного математического образования.

### Библиографический список

1. *Жафяров А. Ж.* Алгоритм и принципы изучения линейной функции на компетентностной основе // Информация и образование: границы коммуникации: сборник научных трудов. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2013. – № 5 (13). – С. 16–21.
2. *Жафяров А. Ж.* Алгоритм и принципы изучения темы «Делимость целых чисел» на компетентностной основе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 134–143.
3. *Жафяров А. Ж.* Компетентностные модели изучения темы о линейной функции и ее приложениях // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 37–48.
4. *Жафяров А. Ж.* Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 192–201.
5. *Жафяров А. Ж.* Компетентностный подход к изучению школьного курса алгебры // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 64–68.
6. *Жафяров А. Ж.* Компетенции школьного курса алгебры // Педагогические заметки: научный журнал. Российская академия образования; Институт пед. исследований одаренности детей. – Т. 2. – Вып. 1. – 2009. – С. 3–17.
7. *Жафяров А. Ж.* Компетенции школьного курса Планиметрии // Педагогические заметки. – Т. 4. – Вып. 1. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2011. – С. 20–29.
8. *Жафяров А. Ж.* Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по теме «Линейная функция и ее приложения»: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 279 с.
9. *Жафяров А. Ж.* Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по теме «Делимость целых чисел»: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 218 с.
10. *Жафяров А. Ж.* Модели изучения темы «Квадратичная функция и ее приложения» на компетентностной основе // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 27–34.
11. *Жафяров А. Ж.* Модели формирования и повышения компетентности в процессе изучения темы «Линейная функция и ее приложения» // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 153–159.
12. *Жафяров А. Ж.* Профильное обучение математике старшекласников: учебно-дидактический комплекс. – Новосибирск: Сиб. ун-в. изд-во, 2003. – 468 с.
13. *Жафяров А. Ж.* Технология подготовки к ЕГЭ по математике в условиях профильного обучения на основе базисной компетентности //

Педагогические заметки: научный журнал. Российская академия образования; Институт пед. исследований одаренности детей – Т. 2. – Вып. 2. – 2009. – С. 3–10.

14. *Жафьяров А. Ж.* Философские противоречия в интерпретациях понятий «компетенция» и «компетентность» // *Философия образования.* – 2012. – № 1 (40). – С. 163–169.

15. *Жафьяров А. Ж.* Философско-методологические аспекты компетентного подхода в образовании // *Математика и информатика в современном мире: сборник материалов Образовательного саммита математиков и информатиков (Якутск, 28 марта 2012 г.)*. – Якутск: СММК – Мастер. Полиграфия, 2012. – С. 244–246.

16. *Жафьяров А. Ж., Жафьяров А. А.* Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по теме «Ква-

дратичная функция и ее приложения» в процессе изучения школьного курса математики: монография. – Мин-во образования и науки РФ, Новосибир. гос. пед. ун-т; Ин-т пед. исслед. одаренности детей; Сев.-Вост. фед. ун-т им. Амосова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 225 с.

17. *Жафьяров А. Ж., Никитина Е. С., Федотова М. Е.* Методология и технология формирования компетентности учителей, студентов и учащихся по теме «Квадратичная функция и ее приложения»: монография. – Мин-во образования и науки РФ, Новосибир. гос. пед. ун-т; Ин-т пед. исслед. одаренности детей; Сев.-Вост. фед. ун-т им. Амосова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 145 с.

18. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

### *Zhafyarov Akryam Zhafyarovich*

*Dr. Sci. (Physical and Mathem.), Prof., Corr. Member of the Russian Academy of Education, Head of the Chair of Geometry and Methods of Teaching Mathematics, the Novosibirsk State Pedagogical University, varvapa2008@yandex.ru, Novosibirsk*

## **MODELS OF TEACHING FUNCTIONS WITH HIGH POWER VARIABLES AND THEIR APPLICATION ON THE BASIS OF THE COMPETENCE APPROACH<sup>1</sup>**

*Abstract.* The paper consists of five parts. Part one is devoted to the definition of the most important concept of the competence approach - the competence. The overwhelming majority of numerous papers, concerning the education system is based on some incorrect definition of this concept.

The second part contains “General requirements to formation of essential competences, concerning an object of research”, i. e. a major issue of research, a definite didactic subject, a discipline etc.

Part Three presents a technique of forming the essential competences and, further, the competencies on their basis. The competencies are created taking into account the fundamental terms of concrete subjects or disciplines.

The fourth part describes the organization principles of education systems considering the human factor.

Finally, the fifth part consists of two types of models: the first type contains two models of forming the essential competence concerning a concrete subject (discipline), and the second type describes two models of increasing the competence in a discipline as a whole.

*Keywords:* competence, competency, formation of essential competences, model of increasing competences.

*Поступила в редакцию. 20.06.2015*

<sup>1</sup> This article was prepared within the framework of the state task № 2015/366 on the implementation of research project “Methodology and technology of mathematical competence of teachers and students in the classes of engineering, mathematics and science areas”.

*Радченко Лидия Алексеевна*

*Старший преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования, Волгоградская государственная академия последипломного образования, Kristina-bernaui@yandex.ru, Волгоград*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность проблемы формирования индивидуально-правосознания современных старшекласников. Описана теоретическая модель индивидуального правосознания старшекласника, представляющая единство интеллектуального, эмоционально-волевого и поведенческого компонентов. Выделены познавательная, оценочная и регулятивная функции, определяющие сущность правосознания. Описаны три уровня его сформированности: правосознание законопослушной направленности, правосознание преобладающе положительной направленности, противоречивое правосознание.

*Ключевые слова:* индивидуальное правосознание, структурные компоненты правосознания, показатели и критерии сформированности, уровни развития индивидуального правосознания.

Процессы построения демократического правового государства остро актуализируют проблему формирования правосознания у подрастающего поколения. Такая задача поставлена перед современной системой образования в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где целевым ориентиром для среднего общего (полного) образования определено развитие и формирование личности обучающегося, подготовка его к жизни в обществе, жизненному самоопределению, способности защищать свои права, владение правовыми знаниями и применение их в юридически значимых ситуациях [8].

Целесообразность формирования правосознания у обучающихся старшей ступени общего образования обосновывается и тем, что в этом возрасте у школьников интенсивно формируется самосознание. Старший школьный возраст определяется исследователями как один из важнейших периодов в процессе становления личности, он характеризуется наиболее интенсивным включением учащихся в жизнь общества и их активной социализацией. В этот период для растущих людей типичен поиск общественно значимых дел, признаваемых обществом, оцениваемых обществом, так как участие в таких делах позволяет им утвердить себя в обществе. Вместе с тем следует отметить, что в этом возрасте у многих детей проявляется правовой нигилизм, выражающийся в игнорировании нравственных и правовых отношений к окружающим, нарушении

правовых норм ради удовлетворения своих потребностей, отсутствии ответственности за свои поступки, частом использовании гипертрофированных потребностей и выборе негативных средств с целью самоутверждения и самовыражения. С. Л. Сибириков, анализируя факторы подростковых правонарушений, пишет: «...участились правонарушения из-за сверхудовлетворенных потребностей, т. е. негативные формы поведения подростков и молодежи из привилегированных слоев общества, из богатых семей» [7, с. 234].

Согласно официальной статистике МВД РФ на конец 2014 г., в Российской Федерации несовершеннолетними и при их участии совершено 99 тыс. уголовно наказуемых деяний. При этом удельный вес тяжких и особо тяжких составов подростковой преступности составил 20,1 %. Более 32 % подростков совершили преступления в группах по предварительному сговору, каждый третий подросток на момент совершения преступления находился в состоянии алкогольного опьянения, каждый второй несовершеннолетний правонарушитель уже нарушал закон ранее [6].

Одной из причин такой ситуации исследователи отмечают стихийный и бессистемный характер формирования индивидуального правосознания старшекласников в образовательной практике современной школы. Результаты опроса, проведенного нами в 2014 г. в школах Волгограда и Волгоградской области (всего в опросе приняли

участие 670 обучающихся 9–11-х классов), свидетельствуют о том, что правосознание более половины старшеклассников находится на низком уровне сформированности. Подавляющее большинство старшеклассников (80 %) «законы уважают», 27 % школьников считают, что законы «не отражают реальную действительность», 30 % считают «законы несправедливыми», 24 % указали на то, что правовые знания нужны современному человеку для того, чтобы казаться культурным человеком, 20% – чтобы пользоваться авторитетом у окружающих, 23% – чтобы успешно заниматься бизнесом. И только 32 % из числа опрошенных считают, что правовые знания необходимы, чтобы не нарушать закон, вести себя правильно в юридически значимых ситуациях. Третья часть участников исследования считают для себя возможным решать спорные вопросы без обращения к правоохранительным органам, а с помощью влиятельных знакомых, а 10 % считают правильным восстановление справедливости через применение силы, 13 % респондентов выразили недоверие правоохранительным органам, 43 % школьников считают, что уголовная ответственность наступает лишь с 18 лет, 38 % респондентов полагают, что до 16 лет уголовная ответственность не может быть применима.

Сложившаяся ситуация, на наш взгляд, обусловлена рядом выявленных противоречий, среди которых и противоречие между провозглашением приоритета формирования правосознания учащихся как одной из главных целей современного школьного образования и слабо развитой практикой средней школы в этом направлении в связи с недостаточной разработанностью научных основ этого процесса, в первую очередь, с неразработанностью понятия «правосознание» применительно к старшему школьному возрасту. В настоящей статье осуществлена попытка выявления существенных характеристик правосознания старшеклассников как теоретической основы его формирования.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме показал, что к настоящему времени в педагогической науке сложились определенные теоретические предпосылки исследования формирования индивидуального правосознания старшеклассников. К проблеме формирования правосознания

и правомерного поведения учащейся молодежи в России обращались С. В. Широ, Н. И. Элиасберг [9; 10] и др.; вопросам профилактической деятельности в процессе правового воспитания как средства формирования правосознания посвящены работы Л. И. Заморской, В. И. Кудрявцева, В. В. Оксамытного, С. Л. Сибирякова [2; 3; 5; 7] и др. Большинство исследователей рассматривают индивидуальное правосознание личности через соотнесение с основными составляющими психологического механизма поведения личности в юридически значимой ситуации и понимают его как неразрывное единство таких компонентов, как: знание права, признание права, прочувствование права, претворение права в жизнь. С опорой на эти позиции нами было конкретизировано понятие «правосознание личности старшего школьника» и выделены его структурные компоненты. Под правосознанием личности старшего школьника мы понимаем функционально целостную совокупность свойств личности, определяющих осознаваемое отражение правовой стороны социальной реальности и произвольную регуляцию правомерного поведения, обусловленную им.

Исследуя содержание правосознания личности, ученые выделяют две группы структурных компонентов. К первой группе относятся идеологические элементы: правовые знания, представления, понятия, убеждения, идеи о необходимости установления соответствующих норм права, о содержании права, правовая характеристика поведения людей. Ко второй группе отнесены такие психологические элементы, как: правовые чувства, эмоции, настроения. Психологические элементы в отличие от идеологических содержат эмоциональное восприятие правовых явлений. В психологических элементах общественное бытие отражается не обыденно, как в правовой идеологии, а конкретизировано: оно связано с конкретными правовыми реальностями, которые непосредственно проявляются в чувствах и настроениях людей. Следовательно, на уровне индивидуального правосознания, на наш взгляд, психологические элементы приобретают наибольшее значение.

В качестве основных структурных составляющих индивидуального правосозна-

ния старшеклассников нами выделены следующие компоненты: интеллектуальный, эмоционально-волевой и деятельностный.

Интеллектуальный компонент включает в себя результат процесса познания окружающей правовой действительности, адекватное отражение ее в сознании старшего школьника в виде представлений о правовых нормах, понятиях и суждениях. Они создают у старшеклассников общие представления о праве, государстве, окружающей правовой действительности и ориентируют на определение способов действий личности в разных юридически значимых ситуациях, закладывают основу для формирования правильного отношения личности к правовой действительности, к познанию права и правовой системы общества.

Знания о праве, полученные старшеклассником из различных источников информации и общения с другими людьми, становятся главным ресурсом формирования его индивидуального самосознания.

В исследовании С. В. Широ выделено несколько аспектов правового воздействия на человека. С одной стороны, оно обращено непосредственно к его сознанию. Так, правовое предписание, предназначенное личности, воспринятое ее правосознанием, реализуется впоследствии в его поведении в правовой ситуации. С другой стороны, регулируя социальные процессы, отражая отношение общества и характеризуясь формализованностью требований и предписаний, санкционированностью государственных дозволений и запретов, правовые нормы стимулируют юридически правильное поведение личности, понуждают к совершению тех или иных действий. Таким образом, итогом отражения правовых явлений в сознании человека является индивидуальная система норм восприятия правовой действительности, ее оценок, правомерного поведения [9]. Рассматривая правовые нормы в качестве информации о внешней среде, исследователи выделяют три направления информации, содержащейся в правовых предписаниях. Во-первых, право в целом, как и каждая норма, так и группа норм, содержит определенные сведения о возможном поведении окружающих человека людей в разных областях жизни. Так человек получает представления о той «среде», в которой

он оказывается в силу своей принадлежности к обществу и где ему предстоит действовать. Во-вторых, правовые предписания содержат не известные ранее субъекту сведения о вариантах поведения. В таком случае право может предлагать новые цели, которые субъектом не могли быть поставлены или новые средства достижения ранее известных целей. Наконец, право прогнозирует возможные позитивные или негативные последствия различных действий. Особо следует подчеркнуть, что правовые нормы усваиваются не столько в форме информации о должном поведении, сколько в форме приобщения к правовым знаниям, которое не сводится только к акту понимания, а составляет практически духовное освоение предметного поля деятельности и затрагивает все побудительные, установочные стороны бытия человека [5]. Правовая информация распространяется и предоставляется личности целенаправленно, ее важнейшая цель – склонить человека к определенным действиям. Но для того чтобы этот процесс осуществлялся, информация, поступающая в сознание личности, должна быть ею опосредована, переработана и усвоена [7]. Развивая этот теоретический посыл, отметим, что, она должна не только поступить к человеку, но и быть им верно усвоена.

Эмоционально-волевой компонент правосознания старшеклассника характеризуется эмоциональным отношением к правовым явлениям, его непосредственной реакцией на взаимодействие с действительностью, поведением окружающих в правовой ситуации, способностью мотивировать свои поступки. Согласно психологической теории отношений В. Мясищева, психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, отношения отдельных людей определены обобщенными отношениями, которые выражаются и отражаются в отдельных поступках и во всей деятельности человека, т. е. человек является тем самым продуктом общественных отношений [4].

Деятельностный компонент правосознания старшеклассника отражает формирование ответственности, готовность

к самоограничению, проявляющемуся в выполнении правил, норм, выборе верного способа поведения, творческой активности, готовности к сознательным действиям. Приобретенные личностью правовые знания, оценочное отношение к правовым явлениям и событиям преобразуются в правовую установку, в готовность соотносить свои поступки в соответствии с принятыми в обществе правовыми нормами. Таким образом, правовая установка в данном случае выступает своеобразным связующим звеном между достигнутым уровнем правосознания и прогнозируемым личностью поведением. Право в данном случае выступает в своем идеальном и объективном измерении как элемент (цель и мотив) поведения, сознательной деятельности человека и общества в целом, что предполагает результат правовой деятельности и пути ее реализации с помощью определенных средств. Как отмечает Л. И. Заморская, исследуя ценностно-нормативную характеристику права, «право (идея права, принцип права) выступает в этом смысле как способ интеграции различных действий человека и общества в некоторую последовательность или систему» [2, с. 39]. Преломляясь в сознании индивида, права и обязанности опосредуются через объективную действительность и индивидуальный опыт личности, способствуя переводу социального в индивидуальное.

Значимую роль в данном случае играют установки личности старшеклассника, которые представляют собой результат единства двух условий: наличия потребности у него поведения и ситуации, в которой эта потребность может быть удовлетворена.

Как психологическое состояние, предшествующее поведению, правовая установка, согласно М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, характеризуется осознанием своих потребностей, требований общества; осознанием целей, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению требований; осмысливанием и оценкой условий, в которых будут протекать предстоящие действия; актуализацией предшествующего опыта; определением на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных способов исполнения требований; оценкой соотношения своих возможностей, уровня притязаний

и необходимости достижения определенно-го результата [1].

В отличие от инстинктивных действий поведение личности всегда отличается осознанным волевым проявлением. Подвергаясь целенаправленному воздействию со стороны права, человек соотносит свои поступки с ограничениями, исходящими от правовых норм. Соответственно, он может следовать правовым нормам либо нарушать их, в зависимости от направленности сформированного правосознания личности. Таким образом, правомерное поведение личности определяется как «ее деятельность в сфере социально-правового регулирования, основанная на сознательном выполнении требований норм права, которое выражается в их соблюдении, исполнении и использовании», «в отчете перед собой об этих событиях» [5; 11].

С точки зрения нашего исследования представляют интерес формы правомерного поведения личности, описанные С. В. Широ:

– соблюдение права (выражается через отказ в юридически значимых ситуациях от совершения каких-либо действий);

– исполнение правовых норм (выражается в совершении определенных действий, предписанных законом, и использовании правовых норм, т. е. предоставлении человеку возможности выбора того или иного способа действовать) [9].

Исходя из вышеизложенного, ученый делает вывод о том, что сформированное правосознание, отражаясь в его конкретном внешнем проявлении – правомерном поведении – вырабатывает у человека потребность сознательно и добровольно соблюдать требования закона, чтобы юридические понятия и категории, право и законность органически вошли в систему ценностей личности, формировали правосознание, мировоззрение учащихся, их правомерное поведение [9].

В ходе исследования нами были выделены познавательная, оценочная и регулятивная функции правосознания старшеклассника.

*Познавательная функция* заключается в том, что приобретенные правовые знания и представления в области правовой деятельности служат одним из ресурсов для осмысления целостности общественной жизни. Кроме того, при необходимости являются события, действия и состояния

правовой реальности [2].

*Оценочная функция* заключается в сравнительном отношении к правовым явлениям и процессам, например, к праву и законодательству, к правовому поведению, к объектам и субъектам юридически значимой деятельности; к самому правосознанию, использованию нравственных и других критериев при сопоставлении социальных ценностей.

Регулятивная функция правосознания заключается в том, что нормативные акты и другие правовые предписания, юридические знания выполняют функцию ориентиров в общественной жизни, обеспечивают регламент общественных отношений.

В качестве основных показателей правосознания старшеклассника выступают: его направленность (от правомерной до противоправной), гармоничность (либо противоречивость) и полнота (как сформированность комплекса свойств правосознания, необходимых для произвольной правовой ориентации в поведении).

На основе сопоставления степени проявления основных показателей и критериев структурированности правосознания выявлено три уровня его развития:

– правосознание законопослушной направленности, характеризующейся высокой степенью сформированности правосознания, выражающей зрелую антикриминальную устойчивость личности;

– правосознание преобладающе положительной направленности, характеризующееся недостаточной зрелостью взглядов, убеждений, личностных принципов и норм поведения, что выражается в слабой антикриминальной устойчивости;

– противоречивое правосознание, в котором сочетаются нейтрально-положительные и отрицательные взгляды и представления на явления правовой действительности, соответствующие им отношения и ожидания.

Таким образом, определение понятия «правосознание старшеклассника» на основе соотнесения с основными составными ча-

стями психологического механизма юридически значимого поведения, выделение его основных компонентов, уровневая характеристика параметров их сформированности может послужить, на наш взгляд, основой для моделирования эффективного педагогического процесса его формирования и последующей ее проверки в образовательном процессе старшей школы.

#### Библиографический список

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. – Мн., 2006. – 176 с.
2. Заморская Л. И. Ценностно-нормативная характеристика права: концептуальный подход // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2013. – № 1 (22). – С. 38–41.
3. Кудрявцев В. Н. Правовое поведение: норма и патология. – М.: Наука, 1982. – 287 с.
4. Мясищев В. И. Психология отношений. Избр. психолог. труды. – М.: Наука, 1995. – 356 с.
5. Оксмайтный В. В. Общая теория государства и права: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению «Юриспруденция». – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 511 с.
6. Статистика и аналитика: статистика за 2013 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт МВД России. – URL: <http://mvd.ru/Deljatelnost/statistics/reports> (дата обращения: 15.02.2014).
7. Сибиряков С. Л., Тазабаев Р. Х. К вопросу о мерах предупреждения насилия в подростково-молодежной среде // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2012. – № 4 (21). – С. 234–238.
8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 05.05. 2014) // Российская газета. – 2012. – № 303. – 21 декабря.
9. Широ С. В. Проблема вторичной правовой социализации человека в контексте теорий психоанализа // Право и образование. – 2011. – № 10. – С. 57–67.
10. Элиасберг Н. И. Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография. – СПб.: Союз, 2006. – 167 с.
11. Marc Hertogh. A. European Conception of Legal Consciousness: Rediscovering Eugen Ehrlich // Journal of Law and Society. – December 2004. – Vol. 31, № 4. – P. 457–481.

**Radchenko Lidiya Alekseevna**

*Senior lecturer of the department of moral education and further education, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, Kristina-bernaу@yandex.ru, Volgograd*

**THEORETICAL BASES OF FORMATION  
OF THE INDIVIDUAL CONSCIOUSNESS  
OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

*Abstract.* The urgency of the formation of individual legal consciousness of modern senior pupils is proved in the article. A theoretical model of legal consciousness of a modern senior pupil, representing the unity of intellectual, emotional and volitional and behavioral components is described. Cognitive, evaluative and regulatory functions that define the essence of legal consciousness are marked. The following three levels of its establishment are described: legal consciousness of law-abiding direction, legal consciousness of predominantly positive direction, contradictory legal consciousness.

*Keywords:* individual legal consciousness; structural components of legal consciousness; criteria of its formation; the development levels of individual legal consciousness.

*Поступила в редакцию 25.10.2016*



**Головин Олег Васильевич**

*Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, golovin.o@ngs.ru, Новосибирск*

**Гребенникова Ирина Николаевна**

*Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ЦЕЛЕВОЙ УСТАНОВКИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ЗАНЯТИЯ В ЛОГИКЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

*Аннотация.* Физкультурное занятие в существующем виде, как основная форма организации физического воспитания детей и подростков в условиях образовательной организации, не выполняет своей главной задачи – сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Одной из причин такого положения является морально устаревшая методология построения физкультурного занятия, где отсутствует ведущий компонент – его целевая установка. Вместо нее предлагаются задачи: главные, основные, развивающие и другие. Однако в логике системного подхода, задачи, какими бы они не были – лишь комплекс основных тактических действий педагога по достижению поставленной цели. При этом какой бы интересной по содержанию не была задача, она не может подменять собой целевую установку учебного занятия.

*Ключевые слова:* физкультурное занятие, целевая установка, системный подход, технология построения.

Физкультурное занятие (ФЗ) как основная форма организации физического воспитания детей и подростков в условиях образовательной организации объективно испытывает, особенно в последние 10–15 лет, серьезные трудности, которые в первую очередь связаны со снижением:

- привлекательности ФЗ среди самих обучающихся относительно других образовательных областей, и в результате – малой посещаемостью учебного предмета;
- рейтингового статуса ФЗ относительно других образовательных областей по причине низкой мотивации детей и подростков на формирование личной физической культуры;
- оздоровительно-познавательной направленности ФЗ и доминированием относительно жестких нормативных требований учебных программ.

Даже увеличение количества физкультурных занятий до 3 в неделю не решает проблемы формирования личной физической культуры обучающихся в рамках образовательного процесса [3].

Анализ содержания программно-методического обеспечения процесса физического воспитания детей и подростков на ступени дошкольного образования (Л. Д. Глазырина, Т. Н. Доророва, Л. А. Парамонова и др.) и школьной ступени (Г. П. Болонов, В. И. Лях,

А. П. Матвеев и др.) показывает, что у подавляющего большинства авторов сохраняется формальный подход к построению целеполагания физкультурного занятия, где отсутствует его ведущий компонент – целевая установка. Вместо цели, как правило, задачи образовательной и развивающей направленности (рис.).

В. П. Симонов утверждает, что любой образовательный процесс представляет собой организованную педагогом учебную деятельность, состоящую из отдельных, неразрывно взаимосвязанных между собой структурных компонентов, которые выстроены в определенной иерархической последовательности для выполнения единой, заданной педагогом образовательной функции. В таком случае у этой учебной деятельности наблюдаются все основные признаки педагогической системы. При этом всякая педагогическая система есть прежде всего система деятельностная, поскольку бесцельной деятельности просто не бывает, ибо ее начало всегда предопределяет вопрос – зачем это надо делать? [6].

Рассматривая иерархические уровни в такой педагогической системе, цель всегда является их вершиной и началом. Именно с формулирования цели начинается построение любой учебной деятельности как педа-

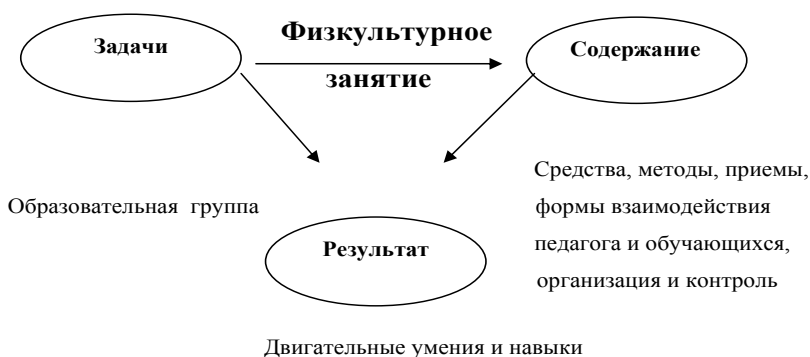


Рис. 1. Схема построения традиционной модели физкультурного занятия

гогической системы. Вторым, важнейшим по значимости системообразующим компонентом в построении педагогической системы являются задачи как основные направления в достижении поставленной педагогом цели. Отбор материала, порядок его изложения, организационные формы взаимодействия педагога и обучающихся в процессе учебной деятельности, методы, приемы, а также система контроля и т. д. выступают содержательным компонентом в построении такой системы. И наконец, взаимосвязанный порядок действий педагога обуславливает результат его образовательной деятельности как неотъемлемый системообразующий компонент педагогической системы [6].

Эффективность организованной педагогом учебной деятельности всегда обусловлена его оптимальным целеполаганием, т. е. иерархической взаимосогласованностью цели как стратегическим началом и предстоящей учебной деятельности, и комплексом задач, выполняющим тактическую функцию в виде основных направлений достижения поставленной цели. При этом какой бы содержательной ни была задача, она не может подменять собой целевую установку этой образовательной деятельности [6].

В схеме построения традиционной модели физкультурного занятия (рис.) наряду с образовательной группой задач присутствует и так называемая развивающая группа задач. Рассматривая смысловое содержание данной формулировки в контексте целостности физкультурного занятия как педагогической системы, мы обнаружили ее функциональное несоответствие основным положениям теории системного подхода В. П. Симонова, где задача выполняет лишь тактическую

функцию, обеспечивая достижение поставленной цели. Мы полагаем, что «развитие» как педагогическая категория, являясь по смыслу более емким, чем задача понятием, выполняет скорее стратегическую функцию, чем тактическую и кумулятивно обеспечивает процесс качественных изменений состояния моторных функций организма ребенка в рамках учебного занятия [3].

Моторным функциям научить ребенка нельзя, ибо они даны ему генетически уже от момента рождения в виде задатков двигательных способностей [1; 2]. Научить ребенка можно только выполнению тех или иных физических упражнений. Не секрет, что ребенок приходит в образовательную организацию, уже обладая определенным уровнем развития присущих ему двигательных способностей: ловкости, быстроты, координации, выносливости и т. д. В этом случае задача педагога – определить их исходный уровень и по результатам такой диагностики спланировать и организовать образовательный процесс по их дальнейшему индивидуальному развитию. Следовательно, состояние моторных функций можно лишь качественно изменять в рамках физкультурного занятия (т. е. развивать) при помощи физических упражнений с разной по мощности физической нагрузкой [3].

В этой связи возникает ряд вопросов: «Какой должна быть модель современного физкультурного занятия?», «Что может являться целевой установкой такого физкультурного занятия?», «Как должна строиться целевая установка физкультурного занятия?», «Из чего состоит?». Поиск и разработкой новых методологических подходов к построению модели физкультурного занятия на разных ступенях

образования занимались как отечественные, так и зарубежные ученые: Л. Д. Глазырина, А. П. Матвеев, Т. Н. Доронова, В. И. Лях, Г. П. Болонов, K. Eckerstorfer, R. Naul и др.

Методологической основой построения нашей модели физкультурного занятия как целостной педагогической системы является теория В. П. Симонова о системном подходе к построению образовательного процесса [6]. При этом целевая установка физкультурного занятия, являясь ведущим системообразующим компонентом, должна, на наш взгляд, строиться в соответствии с биологическими закономерностями развития детского организма. Показано (А. И. Аршавский), что у ребенка в периоде его начального онтогенеза наблюдается естественная биологическая активность основных сенсорных функций организма, которая выражается в наилучших психофизиологических предпосылках:

а) появление в соответствующих центрах коры больших полушарий головного мозга ребенка типичных раздражителей в виде временных условных рефлексов;

б) последующее за этим формирование (на базе появившихся условных рефлексов в центрах коры) определенных взаимообусловленных условно-рефлекторных нейронных связей;

в) дальнейшее закрепление этих связей и появление на их месте в соответствующих центрах коры больших полушарий головного мозга ребенка «физиологического системного структурного следа» как биологической основы развития моторики его организма [2].

Успешность или неуспешность формирования такого «следа» на уровне корковых образований головного мозга ребенка обусловлена необходимостью соблюдения еще одного биологического закона – многократного воздействия типичного раздражителя (каким, в нашем случае, является физическая нагрузка) на определенные рецепторные зоны коры больших полушарий его головного мозга. При этом «физиологический системный структурный след» как психофизиологическое явление относят к кумулятивным эффектам, поскольку, оставаясь отсроченным во времени, он проявляется в последовательном формировании достаточно устойчивых адаптационных перестройках определенных функциональных

систем организма ребенка, отвечающих за качество освоения тех или иных генетически обусловленных моторных функций. Результат сформированности такого «следа» проявляется в естественной для организма ребенка повышенной динамике темпов прироста его моторных функций в виде задатков двигательных способностей [1; 2; 5].

Учитывая данное обстоятельство в процессе моделирования целевой установки физкультурного занятия, мы использовали отдельные структурные педагогические и биологические элементы, обеспечивающие образовательную деятельность (физкультурное занятие), соединив их в единый интегральный механизм в виде определенных последовательных технологических шагов [3; 8; 9].

*Шаг 1.* Моторные функции в виде задатков двигательных способностей даны каждому ребенку (вне зависимости от состояния его здоровья и пола) индивидуальной генетической программой уже априорно от момента рождения.

*Шаг 2.* По мере взросления ребенка моторные функции его организма естественным образом (как правило, вне зависимости от внешних факторов) меняют качество своего состояния, последовательно переходя с одного уровня развития на другой, более совершенный.

*Шаг 3.* В педагогике естественный процесс качественных изменений состояния какого-либо образовательного процесса (например, физкультурного занятия) отражает педагогическая категория «развитие» [4].

*Шаг 4.* Данное уточнение позволило нам рассматривать (гипотетически) эту педагогическую категорию в качестве варианта целевой установки физкультурного занятия, поскольку она, на наш взгляд, выполняя стратегическую функцию, по существу проектирует ожидаемый результат предстоящей учебной деятельности.

*Шаг 5.* В этом случае предметом развития могут, по нашему мнению, выступать двигательные способности, генетически обусловленные, моторные функции организма ребенка.

*Шаг 6.* Становится очевидным, что развивать двигательные способности ребенка значительно проще, поскольку: 1) они даны ему от рождения в виде задатков; 2) у педагога появляется понимание того – зачем ему в рамках физкультурного занятия следует

обучать ребенка тем и или иным конкретным физическим упражнениям.

*Шаг 7.* Опираясь на результаты исследований П. К. Анохина, И. А. Аршавского, Ф. З. Меерсона, Г. В. Фольборга и др., по оценке эффективности формирования «физиологического системного структурного следа» в зависимости от многократного воздействия типичного раздражителя на определенные рецепторные зоны коры, мы в качестве единой целевой установки конкретного физкультурного занятия выделяем развитие конкретной (той или иной) двигательной способности ребенка: ловкости, быстроты, координационных, скоростно-силовых способностей и т. д.

*Шаг 8.* При этом единую целевую установку физкультурного занятия необходимо сохранять в течение 2–3 учебных занятий подряд [3], поскольку многократное воздействие типичного раздражителя (каким, по существу, является физическая нагрузка) будет способствовать повышению адаптивных возможностей организма ребенка путем формирования в соответствующих центрах коры больших полушарий его головного мозга необходимого «следа» [1; 2; 5; 7].

*Шаг 9.* Однако существует опасность того, что попытки развивать какую-то одну двигательную способность (в ущерб другим), скажем, более 4 занятий подряд (а это значит, что постоянно повторяется воздействие одного и того же типичного раздражителя на одни и те же рецепторные зоны коры), как правило, приводит к перенапряжению генетического аппарата организма ребенка. Это влечет за собой его энергетический перерасход, вызывая нарушение баланса биохимических и структурных изменений в организме [2; 5; 7].

*Шаг 10.* Следствием такого перенапряжения является автоматический запуск компенсаторного механизма на клеточном уровне соответствующих подкорковых образований. Он происходит в основном за счет использования физиологических ресурсов генетического аппарата (т. е. синтеза нуклеиновых кислот и белков) других клеток сети рецепторных зон коры, что существенно ослабляет их собственные адаптационные возможности при появлении соответствующего для них типичного раздражителя [1; 2; 5; 7].

*Шаг 11.* Во избежание нежелательной перегрузки психофизиологических систем

организма ребенка в построении целевой установки физкультурного занятия мы выделяем две ключевые позиции:

1) чередование двигательных способностей от занятия к занятию в зависимости от степени их энергозатратности для функций организма ребенка;

2) обязательная смена характера физической нагрузки позволяет дифференцировать ее по степени воздействия на функции организма ребенка, которые затем восстанавливаются.

*Шаг 12.* К числу менее энергозатратной (по степени воздействия физической нагрузки на функции организма ребенка, и, соответственно, оказывающей незначительное влияние на длительность восстановительных процессов) относится, по нашему мнению, специфическая физическая нагрузка, способствующая развитию ловкости, гибкости, а также координационных двигательных способностей [1; 3; 7].

Среднюю степень воздействия на функции организма ребенка оказывает специфическая физическая нагрузка, способствующая развитию силовых, скоростных и скоростно-силовых двигательных способностей. Она в достаточной степени влияет на длительность восстановительных процессов, результатом которых становится появление кумулятивного эффекта [1; 3; 7].

Наиболее энергозатратной по степени воздействия на функции организма ребенка и оказывающей существенное влияние на длительность восстановительных процессов, вызывающих появление более выраженного кумулятивного эффекта, по нашему мнению, является специфическая физическая нагрузка, способствующая развитию всех видов выносливости: общей, силовой и скоростной [1; 3; 7].

Исследования П. К. Анохина показывают, что ни одно качественное изменение состояния двигательных способностей человека само по себе не происходит – оно всегда обусловлено воздействием типичного раздражителя на определенные центры коры больших полушарий его головного мозга. Таким типичным раздражителем соответствующих зон коры больших полушарий головного мозга ребенка в целевой установке физкультурного занятия может выступать специфическая (по характеру воздействия на функции организма) физическая нагрузка, составляющая основу всех физических

упражнений как основных средств физического воспитания детей и подростков.

Таким образом, используя методологию построения образовательного процесса В. П. Симонова, нам удалось построить качественно иную целевую установку физкультурного занятия как обоснованное стратегическое начало предстоящей учебной деятельности в виде развития той или иной (заданной педагогом) конкретной двигательной способности с указанием средства в виде физического упражнения, подвижной или спортивной игры и т. д. и соответствующим им характером физической нагрузки. При этом комплекс задач образовательной, оздоровительной и воспитательной направленности выполняет в целеполагании исключительно тактическую функцию, обеспечивая достижение поставленной педагогом цели, что в итоге делает возможным рассмотрение физкультурного занятия в качестве целостной педагогической системы.

#### Библиографический список

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
2. Ариавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. – М.: Наука, 1982. – 269 с.

3. Головин О. В., Рябцев С. М. Основные положения концепции физкультурного занятия, построенного на основе системного подхода // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 250–255.

4. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. – М.: Владос, 2010. – 647 с.

5. Меерсон Ф. З., Пиенникова М. Г. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

6. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учебное пособие. – М.: Высшее образование: Юрайт-Издат, 2009. – С. 55–90.

7. Фольборт Г. В. Процессы утомления и восстановления высшей нервной деятельности и практическое значение их изучения // Физиологические процессы утомления и восстановления. – Киев, 1989. – С. 7–14.

8. Eckerstorfer K. Alternative forms of movement as an expression of a new youth culture and its effects on a school sport // Physical education and sports of children and youth. Conference proceedings. – Bratislava, Slovak Scientific Society for Physical Education and Sports, 1995. – P. 25–28.

9. Naul R. Concepts of Physical Education in Europe // Physical Education: Deconstruction and Reconstruction – Issues and Directions / ed. K. Hardman. – Schorndorf: Hofmann, 2003. – P. 35–52.

#### **Golovin Oleg Vasilevich**

*Cand. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, golovin.o@ngs.ru, Novosibirsk*

#### **Grebennikova Irina Nikolaevna**

*Cand. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

### **TECHNOLOGY TARGET BUILD SETUP ATHLETIC TRAINING IN THE LOGIC OF THE SYSTEM APPROACH**

*Abstract.* Physical activity in their existing form as the main form of organization of physical education of children and adolescents in an educational organization is not fulfilling its main task – the preservation and strengthening of health of students. One of the reasons for this is the outdated methodology of physical education classes, where there is no leading component of its target installation. Instead, it proposes objectives: the main; the main, of developing and other. However, in the logic of the system approach, objectives, whatever they may be – only a basic set of tactical actions of the teacher to achieve the goal. Thus, no matter how interesting the content was not objective, it cannot be a substitute for the target setting training sessions.

*Keywords:* physical activity, goal setting, systematic approach, technology build.

*Поступила в редакцию 15.10.2015*

*Глуценко Елена Павловна**Учитель физики, лицей № 113, e\_pavlovna@mail.ru, Новосибирск*

## МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

*Аннотация.* В современных условиях образования на первый план выходит умение самостоятельно добывать и применять знания. На наш взгляд, одной из основных компетенций, которая может быть сформирована при обучении физике, является исследовательская компетенция. Особую роль при ее формировании играет цикличность научного познания: для формирования исследовательской компетенции и присвоения знаний, а не просто их запоминания, необходимо прохождение таких этапов цикла научного познания, как подбор исходных фактов, выдвижение гипотезы, ее экспериментальная проверка, выводы из эксперимента. Особенно эффективными в этом аспекте являются исследовательские физические задачи.

*Ключевые слова:* компетенции, физика, исследовательская компетентность, исследовательские задачи.

В современных условиях образования на первый план выходит умение самостоятельно добывать знания и использовать их на практике в самых разнообразных ситуациях. При этом одной из основных востребованных в современном мире компетенций является исследовательская компетенция.

В работах Г. Н. Лобовой выделяются два уровня исследовательской компетенции: учебно-исследовательская компетенция (УИК) и научно-исследовательская компетенция (НИК). По мнению автора, учебно-исследовательская компетенция учащихся должна предполагать умение сформулировать задачу, предварительно проанализировать имеющуюся информацию, условия, методы, планирование эксперимента. Научно-исследовательская компетенция предполагает активную деятельность, обеспечивающую приобретение необходимых навыков творческой исследовательской деятельности, которая завершается самостоятельным решением задач, уже разработанных в науке. Сформированность учебно-исследовательской компетенции является необходимым базисом для развития научно-исследовательской компетенции [2].

Формирование всех уровней исследовательской компетенции учащихся может быть наиболее эффективно реализовано, на наш взгляд, именно при обучении физике, т. к. именно физика как экспериментальная наука о самых общих закономерностях природы позволяет наиболее полно охватить

все компоненты исследовательской деятельности. Но для этого необходимо особым образом структурировать и содержательную, и процессуальную сторону обучения. Основанием для такого структурирования должен стать цикл научного познания.

Цикл научного познания представлен в методических работах и работах по истории физики следующим образом: факты → гипотеза → следствия → эксперимент. В. Г. Разумовский и В. Я. Синенко в своих исследованиях предлагают расширенную структуру цикла познания: противоречие → частная проблема → группа исходных фактов → обобщенная проблема → догадки → расширение группы исходных фактов → модель-гипотеза → следствия → проверка → практика [3–6].

Для формирования исследовательской компетенции школьников зачастую достаточно использования краткого цикла.

Использование цикла научного познания при обучении является одним из путей повышения качества образования, т. к. является способом избегания формализма при получении знаний учащимися. Знания, которые учащийся получил самостоятельно в ходе исследовательской работы, не просто запоминаются им, а глубоко понимаются. В. Г. Разумовский, В. В. Майер и Е. И. Вараксина в своей работе отмечают, что научный метод познания обладает огромным образовательным потенциалом, может служить источником мотивации учащихся, ориенти-

рочной основой их действий, способствовать получению учащимися положительных эмоций в процессе исследовательской деятельности, и, самое главное, формирует у учащихся потребность проверять достоверность полученных знаний [3].

Следует отметить, что при подготовке учебного материала с целью подбора оптимального содержания цикла учитель может (вопреки последовательности фаз цикла) сначала сформулировать гипотезу, а только после этого использовать остальные фазы цикла. Т. е. учитель должен сначала сформулировать для себя гипотезу, разрешающую поставленное им противоречие, и лишь после этого приступить к подбору группы исходных фактов. Это поможет избежать основной и очень большой проблемы – первоначально группа исходных фактов может быть подобрана так, что учащимся потом сформулировать гипотезу не удастся.

Мы формулируем следующие условия для структурирования содержания учебного материала школьного курса физики с позиций цикла научного познания, позволяющие формировать исследовательскую компетенцию учащихся:

- возможность выделения противоречия – учебный материал должен быть подобран так (проблемная ситуация должна быть поставлена таким образом), чтобы существовала принципиальная возможность для учащихся самостоятельно или с помощью учителя выделить противоречие, разрешение которого позволило бы развернуть цикл научного познания;

- содержание отобранного учебного материала должно быть логически завершенным

- это условие позволяет учащимся пройти, а учителю провести учащихся через все возможные в данной ситуации этапы цикла научного познания;

- должно быть обеспечено использование методов научного познания – это условие обеспечивает адекватное отражение в учебном познании познания научного, способствует формированию научного стиля мышления учащихся;

- уровень сложности выбранного материала цикла должен соответствовать уровню знаний, умений и развитию учащихся – такое условие позволяет обеспечить максимальную самостоятельность исследовательской деятельности учащихся, способствует принятию ими логики изучаемой науки и формированию научного стиля мышления;

- содержание каждого этапа познания обеспечивает адекватные выводы учащихся – это условие обеспечивает максимально самостоятельное движение учащихся по этапам цикла научного познания.

При структурировании учебного материала мы предлагаем использовать следующее соотношение между элементами цикла научного познания и методами познания (табл.).

Одним из путей формирования исследовательской компетенции является решение исследовательских задач, например, задач турнира юных физиков. В информационной брошюре организатор Сибирского турнира юных физиков А. И. Щетников пишет, что сибирский турнир юных физиков – это командное соревнование старшеклассников по решению физических задач исследовательского характера, убедительному представлению полученных решений и их защите

Таблица

Соотношение этапов цикла научного познания и методов познания

| Цикл научного познания            | Методы познания                                      |
|-----------------------------------|--|
| противоречие                      | измерение, наблюдение, эксперимент                   |
| частная проблема                  | анализ, индукция                                     |
| группа исходных фактов            | наблюдение, измерение, эксперимент, сравнение,       |
| обобщенная проблема               | синтез, индукция                                     |
| догадки                           | аналогия   |
| расширение группы исходных фактов | наблюдение, измерение, эксперимент, синтез, дедукция |
| модель-гипотеза                   | метод моделей  |
| следствия                         | дедукция, математические методы                      |
| проверка                          | измерение, наблюдение, эксперимент                   |
| практика                          | эксперимент  |

в научных дискуссиях, называемых физическими боями [7].

Решение турнирных задач позволяет пройти весь или почти весь путь научного познания.

В качестве примера приведем ход решения некоторых задач турниров юных физиков разных лет.

*Задача 1. «Магнитные тормоза».* Когда сильный магнит падает внутри неферромагнитной металлической трубы, на него действует тормозящая сила. Исследуйте этот феномен.

Ход решения в соответствии с этапами цикла познания.

1. *Факты.* Магнит, движущийся в неферромагнитной металлической трубе, движется гораздо медленнее магнита в трубе непроводящей (пластиковой, бумажной и т. д.). Магнит очень медленно скользит по алюминиевой пластине, наклоненной к горизонту под углом порядка 90 градусов.

2. *Гипотеза.* Неферромагнитная металлическая труба является замкнутым контуром. При движении магнита в этой трубе меняется магнитный поток, возникает индукционный ток, происходит явление электромагнитной индукции.

3. *Эксперимент.* Неферромагнитная труба с тремя катушками-датчиками с большим числом витков подключается к датчикам напряжения (или датчикам тока) измерительной лаборатории «Архимед». При пролете магнита через катушки на графике отображаются импульсы напряжения (или импульсы тока), форма которых объясняется правилом Ленца и особенностями изменения магнитного потока. Если тот же эксперимент провести с трубкой, имеющей продольный разрез, ничего подобного наблюдать не удастся, индукционный ток не возникает.

4. *Вывод.* Торможение магнита при пролете в неферромагнитной металлической трубе вызывается возникновением индукционного тока при изменении магнитного потока в замкнутом контуре, т. е. явления электромагнитной индукции.

При решении этой задачи использовались такие научные методы, как аналогия, наблюдение, научная гипотеза, эксперимент, измерение, индукция (обобщение).

*Задача 2. Шарик с водой.* Если поднять шарик для настольного тенниса над столом

и отпустить его, он подпрыгнет. Характер удара изменяется, если шарик содержит жидкость. Исследуйте, как характер этого удара зависит от количества жидкости внутри шарика и от других подходящих параметров.

1. *Факты.* Первоначальные наблюдения показывают, что высота отскока шарика зависит от объема жидкости в нем для шариков, наполняемых водой и растительным маслом. Для шарика, заполняемого, например, глицерином, высота отскока от объема глицерина зависит очень слабо.

2. *Гипотеза.* Большое влияние на характер удара оказывает такое свойство жидкости, как смачивание. Вода и масло в эксперименте являются смачивающими жидкостями, в результате удара в шарике образуется кумулятивная струя, которая тормозит отскок шарика. В несмачивающих жидкостях (глицерин в нашем опыте) кумулятивная струя не образуется, поэтому высота отскока пропорциональна той высоте, с которой падает шарик.

3. *Эксперимент.* Первая часть эксперимента – воспроизведение опыта Покровского (образование кумулятивной струи в момент удара в колбе, падающей с небольшой высоты). При помощи замедленной съемки фиксируем, что кумулятивная струя образуется в воде и масле, но не образуется в глицерине. Вторая часть эксперимента – наполняем шарики водой последовательно на четверть, половину, три четверти объема и целиком и исследуем зависимость высоты отскока от высоты падения шарика. То же проделываем для масла и глицерина. Эксперимент показывает, что для шариков, заполняемых водой и маслом высота отскока практически не зависит от высоты падения, т. к. отскок тормозится кумулятивной струей. Но в том случае, когда шарик заполнен водой или маслом полностью, высота отскока прямо пропорциональна высоте падения, т. к. кумулятивная струя в этом случае не образуется. Для шариков, заполняемых глицерином, при любом объеме высота отскока практически прямо пропорциональна высоте падения, т. к. в глицерине не образуется кумулятивная струя.

4. *Выводы.* Основное явление, влияющее на характер удара – образование кумулятивной струи при ударе, в результате чего тормозится отскок шарика. Таким образом, главную роль играет такое свойство жидкости,



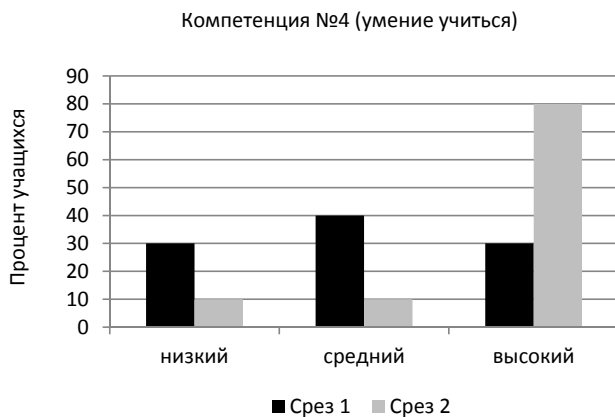
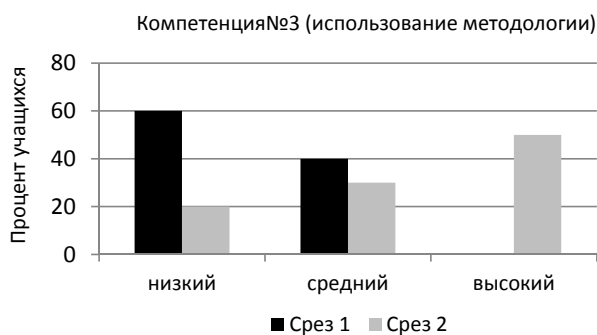
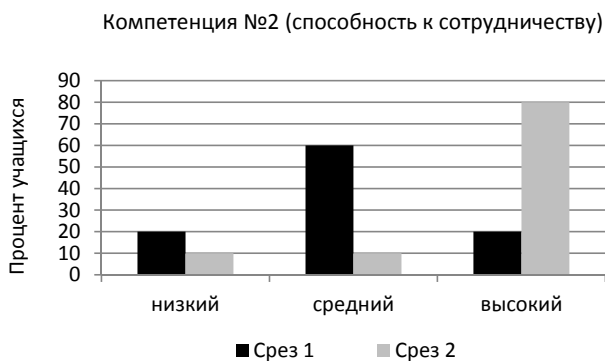
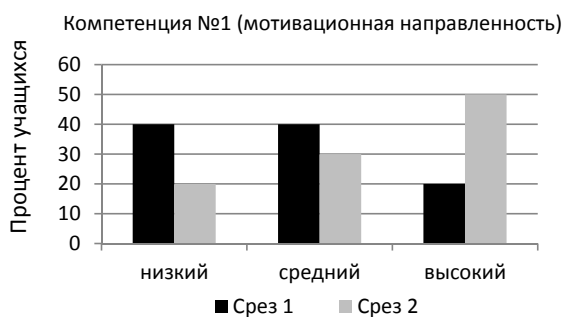


Рис. Показатели сформированности компетенций в экспериментальной группе

как смачивание ею поверхности шарика.

Для оценки уровней сформированности у учащихся исследовательских компетенций (ИК) за основу мы взяли показатели сформированности ИК, разработанные Л. А. Казариной и представленные ею в работе «Показатели сформированности исследовательской компетентности учащихся профильных классов» [1].

На основе работы Л. А. Казариной [1] мы выделяем следующие составляющие исследовательской компетенции и критерии их сформированности.

1. *Мотивационная направленность личности на исследовательскую деятельность.* Критерии сформированности: осознанное желание и стремление участвовать в исследовании; желание и стремление овладеть исследовательскими умениями и методами; стремление к самостоятельности в выборе исследовательских задач; стремление к участию в конкурсах исследовательских работ, выступление на научных конференциях, семинарах; стремление к активному участию в обсуждении результатов исследовательских проектов.

2. *Способность к сотрудничеству.* Критерии сформированности: умение аргументировать собственную точку зрения, умение слушать и слышать мнение другого учащегося, умение разрешать противоречия с помощью логической аргументации, готовность к диалогу.

3. *Способность грамотно использовать методологические понятия и принципы.* Критерии сформированности: знание и понимание основных методологических понятий и принципов; умения, обеспечивающие грамотное использование методологических понятий и принципов: умение видеть и формулировать противоречие, умение видеть и формулировать проблему исследования, умение формулировать тему исследования, умение выделять объект и предмет исследования, умение ставить цель и задачи исследования, умение формулировать гипотезу, умение определять новизну исследования, умение определять теоретическую и практическую значимость исследования.

4. *Умение учиться.* Критерии сформированности: ценность образования как фактора личностной успешности, высокий уровень поисковой и познавательной актив-

ности (любопытность, мотивационная готовность учиться).

Для оценки уровня сформированности компетенций предлагается следующая шкала: 3 балла – высокий уровень; 2 балла – средний уровень; 1 балл – низкий уровень. В характеристики уровней сформированности компетенции заложены следующие показатели:

– *высокий уровень* отражает стабильное получение высоких результатов в исследовательской деятельности; характеризуется проявлением активного участия учащихся в исследовательской деятельности;

– *средний уровень* отражает ситуативное получение высоких результатов в исследовательской деятельности, обеспечиваемых данной компетенцией; самостоятельная исследовательская деятельность учащихся проявляется ситуативно;

– *низкий уровень* отражает частые (практически постоянные) существенные затруднения учащихся профильных классов в исследовательской деятельности, обеспечиваемых данной компетенцией [1].

Срезы по показателям сформированности компетенций в экспериментальной группе, проведенные в середине 10-го и конце 11-го класса, привели к следующим результатам (рис.).

Таким образом, можно сделать вывод, что использование разработанных нами методических приемов способствует формированию исследовательских компетенций учащихся.

#### Библиографический список

1. Казарина Л. А. Показатели сформированности исследовательской компетентности учащихся профильных классов // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 7 (135). – С. 196–201.
2. Лобова Г. Н. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности: понятийный аспект // Человек и общество на рубеже тысячелетий: Междунар. сборник науч. трудов. – Воронеж, 2003. – Вып. 18. – С. 207–210.
3. Разумовский В. Г., Майер В. В., Вараксина Е. И. ФГОС и изучение физики в школе: о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников: монография. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 208 с.
4. Синенко В. Я. Дидактические основы построения системы школьного физического эксперимента: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1995. – 389 с.

5. Синенко В. Я. Следуя научному познанию // Сибирский учитель. – 2013. – № 6. – С. 2.

6. Синенко В. Я. Модернизация системы дополнительного профессионального педагогиче-

ского образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 73–80.

7. Турнир юных физиков: информационная брошюра. – Новосибирск: б. и., 2014. – 28 с.

***Gluschenko Elena Pavlovna***

*Physics teacher, Lyceum № 113, e\_pavlovna@mail.ru, Novosibirsk*

**METHODICAL CONDITIONS OF FORMATION  
OF RESEARCH COMPETENCE OF PUPILS  
AT PHYSICS LESSON**

*Abstract.* In modern conditions of education at the forefront ability to independently produce and apply knowledge. In our opinion, one of the core competencies that can be formed when teaching physics is a research competence. A special role in the formation of this competence plays a cyclical scientific knowledge: for the formation of the research competence and appropriation of knowledge, rather than simply memorizing them, you must pass these stages of the cycle of scientific knowledge as a selection of raw facts, hypotheses, its verification experiment, the findings from the experiment. Particularly useful in this aspect of research are physical problems.

*Keywords:* competence, physics, research competence and research tasks.

*Поступила в редакцию 25.09.2015*

*Разгонов Виталий Леонидович**Начальник Новосибирского высшего военного командного училища, полковник, vlrzgonov@yandex, Новосибирск*

## ИДЕЙНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

*Аннотация.* В современных условиях появление новых угроз безопасности России актуализирует проблему воспитания кадровых военнослужащих. Ее решение предполагает обеспечение разумного баланса между его традиционными и инновационными методами. Обеспечить его должна продуманная идеологическая основа профессионального воспитания. В статье обосновывается необходимость работы в области определения идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров. Рассмотрены основные факторы их определения и трансформации в современных условиях. Предпринята попытка определить структуру и содержание идейно-ценностных основ профессионального воспитания курсантов военного вуза. Автор относит к ним общественно-государственные, ментальные, корпоративные и личностные основы воспитания будущих офицеров. С их учетом возможна организации ценностного ориентированного воспитания в военном вузе.

*Ключевые слова:* идеи, идеология, ценности, менталитет, офицерский корпус, курсанты, профессиональное воспитание.

Воспитание будущих офицеров – целенаправленный процесс, поэтому актуальной задачей нам представляется исследование идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров, позволяющее сформировать представление о целях, содержании и организации воспитательных процессов военного вуза. Идейно обоснованное профессиональное воспитание будущих офицеров не только поддержит присвоение им ценностей офицерского корпуса, профессиональную социализацию в целом, но и обеспечит постоянно возрастающие требования к их личностным качествам со стороны военно-профессиональной деятельности. «Всякая армия стоит того, чего стоят ее кадры и в первую очередь ее офицерский корпус, являющийся носителем идеалов армии и представляющий ее душу», – писал почти сто лет назад видный военный исследователь А. А. Керсновский [4, с. 415].

Идейно-ценностные основы профессионального воспитания будущих офицеров – это сложившаяся в историческом развитии офицерского корпуса, динамично меняющаяся в социокультурных условиях совокупность базовых идей и идеалов военно-профессиональной деятельности, которые, будучи восприняты офицером как лично значимые ценности, регулируют его отношение окружающему миру, явлениям и процессам военно-профессиональной деятельности, мотивируют поведение, принятие

и исполнение профессиональных решений.

В работе С. С. Соловьева идеи и идеалы, общие для российских офицеров, определяются как основа группового профессионального менталитета. Под «менталитетом офицерского корпуса Российской Федерации» автор понимает «системообразующий фактор образа мыслей, душевного склада российских офицеров, выступающий в основе их группового сознания, поведения, деятельности, общения» [7, с. 51]. Менталитет, по мнению С. С. Соловьева, опосредуя личностные особенности, качества, развивающиеся в конкретной социальной ситуации, образует индивидуальную ментальность каждого офицера, при этом он обеспечивает то общее в «действиях, поступках, ценностных ориентациях, установках, устойчивых образах мира, эмоциональных предпочтениях, высказываниях отдельных личностей» [7], что объединяет представителей офицерского корпуса. Ценности, идеи и идеалы, рассмотренные в структуре менталитета офицерского корпуса, есть ориентиры в военно-профессиональной деятельности, закрепленные в традициях, ритуалах, профессиональных нормах и правилах, стереотипах поведения, суждениях и других характеристиках данной социально-профессиональной группы. Очевидно, что в каждой военно-профессиональной задаче для офицера они будут выступать таким же фактором принятия решения, как обстановка, приказ,

имеющиеся ресурсы, степень угрозы жизни и здоровью, а в особых случаях и принимать приоритетное значение. Уверены, что сохранение менталитета офицерского корпуса Российской Федерации, который выгодно отличает его от потенциального противника, связано с воспитанием общности людей, органично принимающих идеи и идеалы военной службы как ценности.

В качестве классификационного признака для идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров можно использовать их происхождение, т. к., на наш взгляд, это позволит точнее определить деструктивные факторы, в которых, как правило, четко проявляется такая характеристика, как время и обстоятельства возникновения.

Следуя мысли В. В. Краевского, считавшего, что два идейных полюса образования – это традиции и инновации [6], мы выделили два конструктивных фактора сохранения и развития идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров.

– Социокультурные и профессиональные традиции. Большая часть идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров сформирована социокультурными традициями российского общества и профессиональными традициями офицерского корпуса России в процессе его исторического развития. Традиционные идейно-ценностные основы – это идейное ядро военно-профессиональной деятельности офицера. Составляющие его идеи и идеалы прошли проверку временем и событиями, доказав свою состоятельность. Они более остальных подвергаются деструкциям, причем, чаще всего, под прикрытием «инновационных идей».

– Социокультурные и профессиональные инновации. Развитие традиционных и появление новых основ профессионального воспитания будущих офицеров образуется инновациями в военном деле и определяет возможность вести воспитание с учетом перспективы развития Вооруженных Сил, российского общества и мирового сообщества в целом.

Актуальным в исследовании и формировании идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров нам представляется достижение баланса между традициями и инновациями, при ко-

тором возможна максимальная эффективность воспитательного процесса. Сложность такого баланса, а кроме того, наличие факторов, деструктивных по отношению к ценностям офицерского корпуса, определяют потребность в идеологии профессионального воспитания, что никоим образом не противоречит Конституции Российской Федерации, в которой установлен принцип идеологического многообразия [5].

«Воспитание и образование предполагают наличие идеологии, которая определяет: чему учить и что воспитывать? – пишет И. М. Ильинский, – Как учить и как воспитывать? У кого учиться и кто воспитывает? Речь не о политической идеологии типа “марксистско-ленинской” или “буржуазной”. Россия не может вновь позволить себе одностороннего взгляда на мир лишь через призму законов классово-борьбы и т. п. Ориентация... на российскую идеологию воспитания как систему социальных ценностей, официально имеющих национальный статус, которых придерживаются члены всего общества и которые интерпретируются через систему идей в ходе общественного развития, охраняются законом как исходное начало интеграции и сохранения целостности общества и государства, как главные ориентиры движения в будущее» [2]. Идеология чаще всего рассматривается как область научных знаний и целенаправленная научная деятельность по формированию философии образования, парадигмального знания, определяющего направление и рамки образовательного процесса, идеальный образ человека и общества, представленный настолько конструктивно, чтобы его можно было использовать в конкретных образовательных системах.

Для нас идеология представляется принципиально важным направлением разработки военно-педагогических процессов, обеспечивающих:

– восстановление идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров после их постсоветской деформации;

– развитие идейно-ценностных основ профессионального воспитания в соответствии с требованиями социокультурных инноваций, достижение баланса между традициями и инновациями в воспитании будущих офицеров;

– активное сопротивление факторам, деструктурирующим идейно-ценностные основы профессионального воспитания будущих офицеров.

В современной гуманитарной науке давно признан тот факт, что идейно-ценностные основы воспитательных процессов подвергаются деструкции, причем в постсоветском обществе, в отсутствие идеологии, деструкции оказались настолько сильными, что привели к ценностному кризису. В самом широком смысле идеологические деструкции рассматриваются как воздействия, «способствующие разрушению тех общественных отношений, которые объективно необходимы в данных объективных условиях развития общества» [3, с. 12]. Среди диссертационных исследований последних лет более 100 посвящено исследованию факторов, деструктивных по отношению к ценностям современного российского общества, в том числе и ценностям военной службы. К числу таких факторов авторы относят и информационные войны, и действия отдельных социальных, политических групп, и воздействия средств массовой информации, однако, это, на наш взгляд, только акторы, посредники или средства деструкции. По сути, по отношению к идейно-ценностным основам профессионального воспитания будущих офицеров деструктивных факторов только два: социокультурные трансформации российского общества и воздействие со стороны геополитических противников.

Социокультурные трансформации как фактор, влияющий на ценности военной службы, действуют через самого человека, выбирающего военно-профессиональную деятельность. Его мировоззрение отражает духовные, политические, экономические и другие смыслы и основы современного российского общества, вступающие в противоречие с традиционными ценностями военной службы. Заметна также трансформация посредством взаимодействия различных социальных институтов и армии, общественного контроля над армией и пр. Наконец, механизмы трансформации оказывают влияние на общественные взгляды на роль и функции армии. Идеи пацифизма и безграничная вера в глобальный мир с его демократическими механизмами взаимоотношений привели к потере оборонного сознания российского общества, сформированного за

долгую историю непрерывных войн за собственные интересы и суверенитет. Сегодняшняя действительность наглядно демонстрирует несостоятельность и вред таких идей. Справедливости ради следует заметить, что социокультурные трансформации российского общества могут образовывать как деструктивные, так и конструктивные факторы формирования идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров.

Воздействия геополитических противников, напротив, имеют по отношению к идейно-ценностным основам профессионального воспитания будущих офицеров только отрицательный вектор. Проявляясь в виде информационной войны, психологической войны, культурной экспансии, фальсификации истории и подмены ценностей, или в любой другой форме, они представляют угрозу безопасности страны.

Ключевые идейно-ценностные основы профессионального воспитания будущих офицеров могут быть объединены в четыре группы.

Общественно-государственные идейно-ценностные основы профессионального воспитания будущих офицеров являются отражением идеальной позиции Вооруженных Сил по отношению к обществу и государству, социальным институтам и различным социальным группам. К этой группе можно отнести идеи: государственности военно-профессиональной деятельности и ее субъектов; органичного единства общества и армии; социальности военной службы.

Идея государственности военно-профессиональной деятельности заключается в том, что государству принадлежит монопольное право на применение вооруженного насилия, организацию и содержание военной силы, управления действиями военнослужащего. Государству принадлежат также многие права и свободы офицера, взамен которых он получает особый статус. В условиях воздействия деструктивных факторов идея государственности военно-профессиональной деятельности не является однозначной и часто наполняется дополнительным смыслом. Раскрывающие ее тезисы могут образовывать широкий диапазон ложного содержания. На одном краю такого диапазона, в частности, тезис «Армия вне политики» противоречащий самой сути армии как политического инструмента в руках го-

сударства. Уместен пример, когда политическая инфантильность офицеров Императорской армии и флота привела в ходе Первой мировой войны к обострению в армейской среде политических противоречий, а затем и к развалу Вооруженных Сил. На другом краю – тезис «Армия – спаситель нации, главный фактор формирования и развития общественно-политической системы». От этого тезиса гораздо ближе к военной диктатуре, антиконституционным военным путчам, чем к истинной идее государственности военно-профессиональной деятельности офицера. Исследование практики военных переворотов в Латинской Америке и Африке показало, что они принципиально возможны там, где идея государственности нивелирована, а офицер вместо служения государству считает возможным менять государственное устройство с использованием военной силы.

Идея единства армии и общества держится на традиционалистских и идеализированных представлениях о Вооруженных Силах как единственном гаранте безопасности и независимости. Деструкция идеи происходит в связи с институциональными и содержательными преобразованиями взаимодействия (например, профессионализацией армии), ростом недовольства армейскими проблемами в широких слоях населения, подрывом уверенности граждан в способности Вооруженных Сил выполнить свои функции и другими факторами. Единство армии и общества как идея военно-профессиональной деятельности базируется на доверии к армии и осознании офицером этого доверия. Фактором восстановления актуальности идеи единства является геополитическая обстановка в мире, наглядно демонстрирующая роль военной силы в обеспечении безопасности и суверенитета, но при условии информационного обеспечения этого процесса со стороны общества, а также качественного изменения Вооруженных Сил и практики их использования. В качестве деструктивного фактора отметим стремление ряда военных руководителей и некоторых представителей военной элиты к изоляции Вооруженных Сил, их закрытости от общественного контроля и автономного управления со ссылкой на специфику, негативное отношение к независимым военным экспертным сообществам и пр., которые они стремятся сформулировать как идею.

Армия наряду с функциями защиты от внешнего врага, выполняет функцию стабилизации, развития и гармонизации социальной жизни. На этом факте основывается идея социальности военно-профессиональной деятельности офицера. «Помимо подготовки к войне необходимо служить и целям прогресса, подъемом умственного и нравственного уровня вступающих в ряды армии, – писал в 1907 г. М. С. Галкин. – Если этого нет, армия – тормоз, отрывающий сотни тысяч людей от общей культурной жизни [1, с. 373]. Во-первых, армия после продолжительного перерыва восстанавливает свой статус института воспитания. Это ярко отражается в увеличении количества военно-педагогических исследований, посвященных личностному и социальному развитию военнослужащих. Во-вторых, военная служба обеспечивает молодежи необходимую горизонтальную и вертикальную мобильность, выступая в роли социального лифта. В-третьих, Вооруженные Силы – это сфера профессиональной деятельности весомой категории населения, открывающая возможности получения образования, профессиональной и личностной самореализации. Однако воплощение идеи социальности военной службы во многом зависит от того, насколько она разделяется офицерами, являющимися непосредственными организаторами воспитания, развития и социализации личного состава.

Группа ментальных идейно-ценностных основ профессионального воспитания отражает совокупность культурных, эмоциональных, умственных и других установок, ценностей, смыслов и ориентаций, характерных для российского народа и присущих офицерам как его представителям. Выраженные в виде идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров, эти установки включают: принадлежность офицера к национальной культуре; духовность и нравственность; оборонное сознание, а также другие многочисленные черты, образуемые российским менталитетом.

Первая из идей ментальной группы характеризует офицера как представителя национальной культуры, ее носителя, отражает принцип культуросообразного воспитания, справедливый, в том числе, и для профессионального воспитания будущего офицера. Принятие этой идеи в качестве

ценности означает стремление к овладению массивом национальной культуры, принятие и соблюдение национальных традиций, норм и обычаев, их защиту, а также критическое отношение к контркультурным элементам. В последнее время этой идее часто противопоставляется идея «человека мира», представителя глобальной культуры, согласно которой вопросы национальной идентичности отодвигаются на второй план. Кроме того, офицер – носитель военной культуры, которая в российском обществе является неотъемлемой частью национальной культуры, является одной из ее граней.

Духовность и нравственность как идейно ценностная основа профессионального воспитания будущих офицеров означает стремление к развитию у них способности к гармоничному развитию, формированию системы нравственных убеждений и идеалов, также способности неуклонно следовать им в процессе военно-профессиональной деятельности. К ментальным эти идеи профессионального воспитания мы отнесли потому, что они являются чертой российской ментальности, характерной для нации в целом. Офицер, воспринимающий духовность как ценность, «проявляется и раскрывается в стремлении к самоутверждению, в красоте поступков, служении людям, самоотверженном выполнении своего воинского и гражданского долга» [8, с. 165]. Нравственность, на наш взгляд, выступает одной из граней духовности офицера. Офицер, для которого нравственность является ценностью, руководствуется в военно-профессиональной деятельности нравственными нормами, которые, в отличие от морали, не нуждаются во внешнем подкреплении.

Оборонное сознание как феномен представляет собой аспект общественного сознания и заключается в доминирующем отношении общества к военной угрозе и стремлении защититься от нее. Как идея профессионального воспитания будущих офицеров, оборонное сознание означает, одновременно, ценностное использование в военно-профессиональной деятельности реалистичного взгляда на угрозы безопасности страны и состояние психологической готовности к войне.

Группа корпоративных идейно-ценностных основ профессионального воспитания будущих офицеров отражает специфику

офицерского корпуса как социально-профессионального института, корпорации, раскрывает его отличия от офицеров других армий. К ним мы отнесли: воинскую честь, службу по призванию, а также коллективизм и товарищество.

Воинская честь определяется как стержневая нравственная категория, направляющая военно-профессиональную деятельность офицера. В условиях трансформации это понятие из весьма конкретной нормы, которая вообще определяла принадлежность офицера к профессиональному сообществу, превращается в некую декларацию и исторический экспонат. Проблема осознания воинской чести как ценности, на наш взгляд, заключается в практике ее демонстрации исключительно на примерах прошлого, между тем значение и содержание этого понятия весьма актуально и в современности.

Военно-профессиональная деятельность – это деятельность, в основном своем содержании, коллективная. Она предусматривает не просто взаимодействие субъектов, но и в ряде случаев приоритет коллективных интересов над личными, полное взаимопонимание, совпадение интересов и доверие, поэтому важной идейно-ценностной основой профессионального воспитания военнослужащих мы считаем идею коллективизма и товарищества. Коллективизм в военной среде может представлять собой основополагающий принцип организации взаимоотношений военнослужащих, при котором личные интересы осознанно и целенаправленно подчиняются общим интересам подразделения, офицерского корпуса, Вооруженных Сил в целом. Коллективизм в военной среде проявляется в товарищеском сотрудничестве, в готовности к взаимодействию и взаимопомощи, во взаимопонимании, взаимовыручке и готовности рисковать ради товарища.

Приоритетные мотивы военно-профессиональной деятельности не могут быть прагматическими. Они должны быть основаны на получении удовлетворения от самого содержания военной службы, на долге и ответственности, что выражается в идее военной службы по призванию. Сегодня идею военной службы по призванию пытаются вытеснить материальными и прагматическими мотивами, однако, как мы видим, это противоречит базовым теориям военной



психологии, а на практике дает, в основном, отрицательный результат. Не руководствуясь призывом к военной службе, офицеры не находят своего места в военной среде и испытывают трудности в адаптации к военно-профессиональной деятельности, несмотря на повышения окладов и установленные льготы.

Наконец, четвертая группа идейно-ценностных основ профессионального воспитания образуется личностными качествами, присущими представителям офицерского корпуса. В эту группу нами включены идеи: патриотизма, дисциплинированности, подчинения и ответственности, профессионализма и образования в течение всей жизни. По сути, эти идеи заключаются в следовании в процессе профессионального воспитания идеалам и образцам военно-профессиональной деятельности офицера, которые, безусловно, обладали перечисленными качествами. Считаем, что идеи этой группы предельно ясны и понятны, а потому не нуждаются в пояснении.

Современная военная наука ведет активный поиск путей и способов развития личности офицера не просто в соответствии с постоянно возрастающими требованиями профессии, но и с учетом перспективы, при которой личность прогрессивного офицера сама становится фактором развития военного дела. Важными при такой постановке вопроса становятся ценностно-смысловые основания военно-профессиональной деятельности офицера, формируемые в про-

фессиональном воспитании курсантов. Приведенный в статье перечень идейно-ценностных основ воспитания, разумеется, не претендует на исчерпывающую полноту, однако на его основе, как мы считаем, возможна организация ценностно-ориентированных воспитательных процессов.

#### Библиографический список

1. Галкин М. С. Новый путь современного офицера // Офицерский корпус Русской Армии. Опыт самопознания. – М.: Военный университет: Русский путь, 2000. – 368 с.
2. Ильинский И. М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/konts-vosp-5.php> (дата обращения 21.02.2015).
3. Калинин Л. А. Деструктивная идеология как социальный феномен: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. – Н. Новгород, 2007. – 199 с.
4. Керсновский А. А. Наш будущий офицерский корпус // Офицерский корпус Русской Армии. Опыт самопознания. – М.: Военный Университет, 2000. – 368 с.
5. Конституция Российской Федерации. – М.: Питер, 2015. – 64 с.
6. Краевский В. В. Инновации и традиции – два полюса мира образования // Магистр. – 2000. – № 1. – С. 1–12.
7. Соловьев С. С. Менталитет российского офицера: вызовы XXI века // Социологические исследования. – 2003. – № 12. – С. 50–61.
8. Уледов А. К. Духовное обновление общества. – М.: Мысль, 1990. – 334 с.

#### *Razgonov Vitaliy Leonidovich*

*Head of the Novosibirsk higher Military Command School, Colonel, [vlrazgonov@yandex.ru](mailto:vlrazgonov@yandex.ru), Novosibirsk*

### IDEOLOGICAL BASES OF PROFESSIONAL EDUCATION OF CADETS OF A MILITARY COLLEGE

*Abstract.* In modern conditions, the emergence of new threats to Russia's security actualizes the problem of education of military personnel. The solution involves a judicious balance between traditional and innovative methods. To ensure that it has sound ideological basis of professional education. The article substantiates the necessity of working in the field of definition of the ideological and value bases of professional training of future officers. The main factors of their determination and transformation under modern conditions. Pre-attempted to determine the structure and content of the ideological and value bases of professional education of cadets of military high school. The author refers to him in public, mental, corporate and personal bases of training of future officers. With their view of the possible organization of value-oriented education at the military College.

*Keywords:* ideas, ideology, values, mentality, officer case, cadets, professional education.

*Поступила в редакцию 25.10.2015*

УДК 378.637.047

**Асадуллин Раиль Мирваевич**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, rail\_53@mail.ru, Уфа*

**Арасланова Алия Талгатовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, aliyatalg@mail.ru, Уфа*

**Бахтиярова Венера Фаритовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, bwenera2006@list.ru, Уфа*

**Набиева Тамара Валиевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, nabievatv@mail.ru, Уфа*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В данной статье описаны особенности организации профессиональной подготовки учителя как субъекта педагогической деятельности. Данная подготовка требует пересмотра содержания и технологии обучения будущих специалистов с учетом полифункциональной специфики профессионально-педагогической деятельности. Рассмотрены современные подходы к организации образовательного процесса в педагогическом вузе с учетом идеи саморазвития личности, обеспечения каждому обучающемуся собственной образовательной траектории. Авторы придерживаются точки зрения, что существует два пути формирования будущего учителя как субъекта педагогической деятельности. Первый – упражнять его в каждом отдельном виде педагогической деятельности. Это экстенсивный путь и образовательный процесс по своему объему не позволит обеспечить реализацию образовательного стандарта профессионального образования. Второй путь, которого придерживаются авторы, более сложный, но единственно возможный в условиях реализации третьего стандарта ВПО: научить студентов овладевать общими способами педагогической деятельности и решать нестандартные нетиповые педагогические задачи, которые позволят учителю «адаптировать себя» к ситуации. Важно, обнаружив родовые признаки педагогической деятельности, обучить будущих учителей общим способам деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, учитель, педагогическая деятельность, субъект педагогической деятельности, компетентностный подход, компетентность, образовательный процесс, полифункциональность, адаптивность, субъектная позиция.

Социально-экономическое развитие общества, модернизация рынка труда и востребованность специалистов с широкими профессиональными возможностями формируют четкие требования работодателей к выпускникам педвузов, способных к адаптации в ситуации неопределенности и нахождению собственной стратегии поведения, что обе-

спечивает их полифункциональность как учителей [3]. Стандартизированный процесс профессиональной подготовки позволяет готовить будущих учителей к решению типовых задач. Однако в условиях реальной образовательной практики педагогические задачи нестандартны, и научить студентов их решению в соответствии с условиями каждой кон-

---

<sup>1</sup> Данная статья опубликована в рамках государственного задания Минобрнауки РФ в 2015 году по проекту «Субъектное развитие личности будущего учителя в процессе профессиональной деятельности».

кредитной ситуации практически невозможно. Образовательный процесс по своему объему не позволяет учить студентов овладевать каждым отдельным видом педагогической деятельности, поэтому необходимо научить студентов общим способам педагогической деятельности, позволяющим овладевать новыми видами и функциями педагогической деятельности и решать нетиповые педагогические задачи.

За счет полифункциональности направленные деятельности учителя может меняться, что повышает его профессиональный потенциал и дает конкурентные преимущества на рынке труда. Придать учителю социальную и профессиональную устойчивость, повысить его конкурентоспособность при различных реорганизациях, помочь осознанно выстраивать этапы своего профессионального пути и противостоять профессионально-личностным деформациям возможно, лишь целенаправленно формируя будущего учителя как постоянно развивающуюся профессионально компетентную личность с собственной активной субъектной позицией [10]. Профессионально компетентным, согласно А. К. Марковой, является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников [9]. То, как педагог будет решать свои многочисленные задачи, какие решения принимать, насколько эти решения будут правильными, а педагогическая деятельность эффективна, зависит, прежде всего, от того, как формулирует педагог цели своей профессиональной деятельности, что считает приоритетным в своей профессии, каков он сам как личность, как субъект педагогической деятельности.

Психологи выделяют следующие свойства субъектности педагога:

- психофизиологические (индивидуальные) свойства субъекта (задатки), выступающие как предпосылки осуществления им своей профессиональной роли;
- способности;
- направленность и другие личностные свойства;
- профессионально-педагогические и предметные знания и умения [8].

Изменение позиции педагога от пассивно-созерцательной в отношении себя и образовательной реальности к активно-созидательной требует переориентации современного педагогического образования на личностно-профессиональное развитие будущего педагога и ставит проблему создания условий, направленных на активизацию самопознания, саморазвития студентов, изменение их отношения к собственным достижениям.

Профессиональная подготовка будущих педагогов предусматривает решение комплекса задач, среди которых важное место отводится развитию индивидуальности студента, созданию условий для проявления и развития субъектности студентов, характеризующейся осознанием и принятием целей деятельности; адекватностью самооценки своих возможностей и способностей, критичностью по отношению к себе и окружающим, потребностью в самоконтроле; способностью действовать целенаправленно и самостоятельно; готовностью принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их реализацию; активностью и заинтересованностью студента в организации деятельности, в достижении положительного результата, инициативностью; потребностью в самоопределении и самореализации; способностью анализировать деятельность, рефлексивно относиться к своим действиям и окружающему миру [2].

Организация профессиональной подготовки полифункционального учителя как субъекта педагогической деятельности требует пересмотра содержания и технологии обучения будущих специалистов с учетом полифункциональной специфики профессионально-педагогической деятельности.

Традиционная модель образования исходит из признания ведущей роли внешних воздействий в формировании и развитии личности. Однако в настоящее время залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные однажды в жизни знания. На первый план выходит способность специалистов ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать. Важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию не-

стандартных решений. Современные подходы к организации образовательных систем в качестве ведущей идеи рассматривают саморазвитие личности, обеспечение каждому обучающемуся собственной образовательной траектории. Новая школа признает самоценность субъектного опыта индивида как неповторимый способ его жизнедеятельности. Образование, таким образом, представляется процессом, организующим интеграцию социального с субъектным опытом личности, как процесс обогащения и окультуривания имеющихся знаний, умений и способов жизнедеятельности [3].

В педагогической науке условия формирования личности как субъекта деятельности исследованы и достаточно подробно описаны. В работах Р. М. Асадуллина, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Сластёнина, Е. Н. Шиянова и других показано, что по своей природе педагогическая деятельность – это производное от социальной деятельности и ее конкретное содержание зависит как от целей данной профессии, ее общественной роли и признания, так и от других факторов. Педагогической деятельности изначально свойственны все признаки деятельности, которые определяют ее как:

- непрерывный, живой, предельно пластичный, изначально нерегламентированный и неограниченный процесс взаимодействия человека с окружающим его миром;
- систему внешне наблюдаемых действий, противопоставляемых сознанию как внутренней программе, управляющей этими действиями;
- преобразование субъектом предметов и явлений окружающего мира;
- форму выражения внутренних жизненных смыслов ее субъекта;
- носителя и показателя внутренних переживаний и мышления субъекта [11].

При всем этом она остается специфической деятельностью и обладает существенными признаками, по которым ее отличают от других видов профессиональной деятельности.

Педагогическая деятельность – есть полиструктурное и многоуровневое образование, находящееся в сложных связях с другими социальными явлениями. В структуре педагогической деятельности важно выделить конституирующие элементы, родовые признаки педагогической деятельности, от-

влеченные от ее содержания и разных видов выполнения. Исполнение педагогической деятельности, не зависящей от ее содержания и формы выполнения, складывается из трех этапов: постановки педагогом целей и задач своей деятельности; выбора и применения им необходимых средств воздействия на детей; оценки и коррекции своих действий. Полноценное осуществление педагогической деятельности возможно, если учитель способен предвосхищать ее цели, выбирать и оценивать необходимые для ее реализации средства, владеть широким спектром методов воздействия на детей, рассчитывать последствия, мысленно контролировать каждое свое действие, оценивать и соотносить эти действия с поставленной целью, осуществлять коррекцию своих воздействий на учащихся. Важно, обнаружив эти родовые признаки педагогической деятельности, научить будущих учителей общим способам деятельности (метаспособам), что обеспечит способность «доработать» себя для решения задач, которые ему еще не приходилось выполнять, что и лежит в основе полифункциональности учителя.

Полифункциональность обеспечивает конкурентоспособность учителей на рынке труда, мобильность, способность гибко адаптироваться к изменяющимся условиям. Расширение сферы деятельности современной школы, выражающееся в появлении новых видов педагогической деятельности (разработка элективных курсов, организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся, психолого-педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся) и новых должностей (тьютор, сетевой координатор, диспетчер и др.) требует организации подготовки полифункционального специалиста.

Основными видами педагогической деятельности являются преподавание и воспитание [7]. Преподавание как вид специальной деятельности учителя направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью учащихся. Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач их гармоничного развития. Существует еще несколько

видов педагогической деятельности, реализуемых педагогом в образовательном процессе школы: самообразование и самовоспитание самого учителя; научно-исследовательская деятельность; методическая деятельность (изучение передового педагогического опыта, достижений науки); управленческая деятельность (руководство образовательным учреждением, его структурами); организаторская деятельность (организация детско-юношеского движения в школе и вне ее); внешкольная деятельность (работа по месту жительства, во внешкольных учреждениях) и др.

Педагогическая деятельность учителя реализуется в определенных ситуациях посредством выполнения самых разнообразных действий, подчиненных определенным целям и направленным на решение тех или иных педагогических задач, осознанно (целенаправленно) или стихийно, интуитивно создаваемых учителем. Определенная совокупность таких разнородных действий приводит к реализации той или иной психолого-педагогической функции, представляя структурную организацию педагогической деятельности. Для приобретения и совершенствования профессионализма и выработки педагогического мастерства учителю необходимо детально представлять себе структуру и связанную с ней систему функций педагогической деятельности.

Исследования ряда ученых (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин, А. И. Щербаков и др.) показывают, что в образовательном процессе проявляются следующие взаимосвязанные функции учителя: диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательско-творческая, гностическая (исследовательская). В системе образования полифункциональный специалист в отличие от монофункционального учителя – «урокодателя» реализует все множество функций на основе развитых общих способов педагогической деятельности [15].

Учитель как субъект педагогической деятельности характеризуется наличием у него субъектной позиции, которая представляет собой совокупность ценностных отношений личности и способов их реализации, отра-

жающей актуальный уровень личностно-профессионального развития педагога [6]; сложную интегративную характеристику личности профессионала, отражающую его активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к миру и жизни в целом [1]; является условием, позволяющим индивидуально-творчески интерпретировать и интериоризировать феномен образования, т. е. осуществлять профессиональную деятельность сообразно уровню своего личностно-профессионального развития [13]. Субъектная позиция актуализирует общеличностное и профессиональное развитие человека, проявляясь в авторстве организации и развертывания собственной жизнедеятельности; она формируется под воздействием среды и воспитания [5]. Структура готовности полифункционального учителя к педагогической деятельности как субъекта деятельности включает следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный, отражающий направленность личности на профессию и ее ценности;

- проектировочно-исполнительский, обеспечивающий операциональную сторону его активности, проявляющийся в умении конструировать и организовывать взаимодействие с учащимися как субъектами образовательного процесса;

- оценочно-рефлексивный, выражающийся в умении оценивать и осуществлять коррекцию собственной педагогической полифункциональной деятельности (табл.).

В динамике целостного развития педагогическая деятельность проходит пять этапов, характеризующих разные уровни ее продуктивной деятельности:

I уровень – минимальный, репродуктивный: педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам;

II уровень – низкий, малопродуктивный, адаптивный: педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории;

III уровень – средний, среднепродуктивный, локально-моделирующий: педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам;

IV уровень – высокий, продуктивный, системно-моделирующий: педагог владеет

**Критерии и индикаторы сформированности полифункционального учителя как субъекта деятельности**

| Критерии сформированности      | Индикаторы сформированности полифункционального учителя как субъекта деятельности   |
|--------------------------------|---|
| Мотивационно-ценностный        | <ul style="list-style-type: none"> <li>– осознанность выбора профессиональной деятельности;</li> <li>– понимание цели и задач полифункциональной педагогической деятельности и осознание ее значимости и значимости отдельных ее функций;</li> <li>– потребность в лично-профессиональной самореализации;</li> <li>– субъектное отношение к себе и другим;</li> <li>– осознанное восприятие себя и других как организаторов и исполнителей собственной профессионально-педагогической деятельности;</li> <li>– желание как можно полнее овладеть знаниями и умениями организации конструктивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса;</li> <li>– принятие ответственности за результаты образовательного процесса (взаимодействия с учащимися);</li> <li>– готовность к проявлению сотрудничающего взаимодействия, нормосообразному поведению в отстаивании своих интересов и принятии интересов оппонента для достижения совместной цели;</li> <li>– потребность в самостоятельном осознанном выборе жизненного и профессионального пути</li> </ul>  |
| Проектировочно-исполнительский | <p>Умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– делать осознанный выбор жизненного и профессионального пути;</li> <li>– выбирать способы самореализации в профессиональной деятельности, адекватные конкретной ситуации;</li> <li>– управлять своей деятельностью и поведением;</li> <li>– осуществлять стратегию и тактику собственного лично-профессионального развития и совершенствования;</li> <li>– выявлять индивидуальные предпочтения (индивидуальные образовательные потребности), возможности ученика;</li> <li>– ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;</li> <li>– выстраивать индивидуальную образовательную траекторию обучающихся на основе результатов диагностики;</li> <li>– самостоятельно принимать решение в различных педагогических ситуациях и нести за него ответственность;</li> <li>– устанавливать субъект-субъектные отношения с обучающимися (готовность к сотрудничеству);</li> <li>– самостоятельно конструировать образовательный процесс, подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения и воспитания;</li> <li>– формировать у учащихся нужную мотивацию и структуру учебной деятельности (учения);</li> <li>– правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии);</li> <li>– приспосабливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка;</li> <li>– вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию;</li> <li>– находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания;</li> <li>– вызывать к себе уважение со стороны воспитываемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей;</li> <li>– передавать свой опыт другим учителям и в свою очередь учиться на их примерах</li> </ul> |
| Оценочно-рефлексивный          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– оценивающее, взвешенное суждение;</li> <li>– рациональное оценивание различных позиций;</li> <li>– непредвзятость, умение видеть ситуацию со стороны;</li> <li>– обусловленность действий результатами рефлексии;</li> <li>– готовность обращаться к своему опыту;</li> <li>– готовность действовать на основе анализа явлений и событий;</li> <li>– самоконтроль и самоорганизация;</li> <li>– адекватность самооценки</li> </ul>   |

способами организации и управления учебной деятельностью учащихся, стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков по предмету в целом;

V уровень – высший, высокопродуктивный, системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся: педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии.

Развитие профессиональной деятельности будущего учителя происходит с постоянным обновлением его содержательных и технологических аспектов, позволяющих постепенно «переводить» учебную деятельность студента через «стадии» учебно-профессиональной, квазипрофессиональной деятельности в профессиональную деятельность специалиста. Таким образом, учебная деятельность студента по мере развития и обновления средств и приближения образовательного процесса в педвузе к реальным условиям работы учителя будет приобретать более сложную, развернутую структуру, приближающуюся по составу функций его профессиональной деятельности.

Все это указывает на то, что в развитии педагогической деятельности необходимо обнаружить генетически исходное звено (отношение), позволяющее вывести всю систему связей – некую содержательно-функциональную единицу, которая в образовательном процессе, проявляясь вначале в самом общем виде, должна обретать более конкретные и сложные формы. Следовательно, образовательный процесс в педвузе, его содержательные и технологические характеристики должны укладываться в рамки решения этого принципа.

Изучение источников по данной проблеме, связанной с поиском теоретических основ определения содержания образования и структурирования ее в заявленном контексте, показало, что этим требованиям в большей мере соответствуют концепция содержательного обобщения и теория фундаментализации и профессионализации. Они позволяют, с одной стороны, выполнить условия целостного представления учебного материала в логике субъектного развития будущего учителя, а с другой – определить педагогическую технологию, которая моде-

лирует в динамике реальные условия упражнения студентов в выполнении учебных и профессиональных действий, необходимых для отражения педагогических явлений и конструирования новых педагогических объектов [3].

Поскольку задача моделирования процесса развития педагогической деятельности сводится к определению возможных путей эволюции педагогических условий и средств педагогического образования, то, следовательно, и сам образовательный процесс должен также рассматриваться как многоуровневая система, в которой содержатся средства и условия, способные актуализировать педагогическую деятельность как развивающееся целое.

В принципе есть два пути формирования полифункционального специалиста. Первый – упражнять его в каждом отдельном виде педагогической деятельности. Это экстенсивный путь, и образовательный процесс по своему объему не позволит обеспечить реализацию образовательного стандарта профессионального образования. Второй путь – более сложный, но единственно возможный в условиях реализации третьего стандарта ВПО: научить студентов овладевать общими способами педагогической деятельности и решать нестандартные нетиповые педагогические задачи, которые позволят учителю «адаптировать себя» к ситуации. Важно, обнаружив родовые признаки педагогической деятельности, обучить будущих учителей общим способам деятельности (метаспособам). Иначе говоря, учитель должен приобрести способность на основе исследования ситуации определять «недостающие знания и умения», добавив которые к имеющимся, можно решить задачу. Подобно тому, как в проблемном обучении студент сталкивается с проблемной ситуацией, которая понимается как субъективное состояние человека, возникающее в результате рассогласования между наличными знаниями, способами деятельности и необходимыми навыками, так и в ситуации неспособности решить задачу известными способами студент, обладающий общими способами педагогической деятельности и потенциалом приобретения знаний и умений, обнаружит дополнительные способы (видовые по отношению к родовым) решения.

Образовательный процесс, направленный на формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности, требует принципиального обновления его содержательных и технологических аспектов, выделения всеобщей формы теоретического описания всех педагогических явлений, независимо от их природы и предлагаемого комплекса учебных действий, в реальных условиях педагогической практики, максимально приближающих учебную деятельность студентов к деятельности учителя. При этом метод обнаружения теоретической основы педагогических знаний должен стать общим способом и средством их изучения и усвоения. Он состоит в том, чтобы в первую очередь знакомить студентов не с отдельными частными вопросами, а с наиболее общими положениями и законами, переходя затем к рассмотрению конкретных педагогических проблем как частных случаев. Действуя сначала репродуктивно, по аналогии, по образцу, накапливая опыт, расширяя свои представления о природе педагогических явлений и способах их преобразования, учитель постепенно переходит к самостоятельной работе, к педагогическому творчеству.

Образовательный процесс, который учит студентов педагогической деятельности по принципу «один за другим», непродуктивен. Нужен иной формат педагогического образования, который формирует студентов как субъектов педагогической деятельности, т. е. обучает студентов способам педагогической деятельности по принципу «все сразу». Традиционная вузовская образовательная система дифференцирована на собственно образовательный процесс (лекции, семинары, практические занятия, практикумы); внеаудиторную работу, которая включает исследовательскую деятельность студентов в кружках, лабораториях, спецсеминарах; педагогическую практику. Наш подход сохраняет эту традицию, но организация профессиональной подготовки подразумевает синтез всех трех направлений в выстраивании образовательного процесса, в котором на деле происходит интеграция образования, науки и производства. Но соотношение этих трех компонентов образования на разных временных ступенях образовательного процесса разное. Эта особенность диктуется логикой становления студента как субъекта

профессиональной деятельности: сначала работа по образцу: педагог показывает, а студент повторяет и упражняется, затем самостоятельная работа с элементами творчества, творческая [3].

Таким образом, профессиональная подготовка полифункционального учителя как субъекта педагогической деятельности должна характеризоваться следующими основными положениями:

- обучение студентов наиболее общим способам педагогической деятельности;
- образовательный процесс должен носить исследовательский характер и специально учить студентов исследовательской деятельности (умениям);
- образовательный процесс должен обладать всеми условиями, которые обеспечивают интеграцию первых двух характеристик.

В условиях реализации третьего стандарта ВПО единственный путь формирования полифункционального учителя как субъекта педагогической деятельности – это научение их общим способам деятельности (постановка целей и задач своей деятельности; выбор и применение необходимых средств воздействия на детей; оценка и коррекция своих действий).

Формирование полифункционального учителя как субъекта педагогической деятельности осуществляется при изучении модуля «Педагогика». В соответствии с требованиями концепции содержательного обобщения усвоение учебного материала происходит посредством восхождения от абстрактного к конкретному и от общего к частному, а познание сущности конкретного – последовательно от одного теоретически осмысленного и осознанного факта к другому. Это условие требует в первую очередь знакомства студентов не с отдельными частными вопросами, а с наиболее общими положениями и законами с последующим переходом к рассмотрению конкретных педагогических проблем как частных случаев общей закономерности. Такое движение мысли познающего субъекта образовательного процесса должно направляться одной теоретической идеей. В результате подобного структурирования студенты будут проходить один и тот же материал на разных уровнях теоретического описания и использовать различные знания и средства для его



отражения.

Переходы мысли от одного факта к другому рассматриваются как последовательные логические моменты, каждый из которых представляет завершённую систему знаний, между которыми существуют родо-видовые отношения. Такая организация учебного материала даёт возможность субъектам образовательного процесса использовать особые приемы, позволяющие им не только ориентироваться в предметной области, но и осознавать структурные связи между объектами изучаемой педагогической действительности [3].

Системное структурирование учебного материала позволяет представить содержание учебной дисциплины в виде блоков информации, в которых отражается поуровневый срез педагогической действительности. При этом каждый уровень не только даёт полную картину, всю панораму изучаемого явления, но и отличается по глубине проникновения в её сущностные характеристики. Такая спиралевидно построенная структура содержания образования оставляет в зоне внимания студентов основной предмет учебной деятельности и логическую систему развертывания проблемы. В новой организации содержания образования представлена возможность сохранения в сознании пройденного материала для сознательной постановки цели изучения последующей темы.

Как известно, оформление знаний – это всегда внутренне переживаемый процесс, процесс наложения нового знания на пласт пережитого опыта жизни, субъектного педагогического опыта. В свою очередь, усвоение знаний обеспечивается субъектной позицией студента в образовательном процессе, что обеспечивается особой логикой форм учебной деятельности студентов, обнаружения инварианта учебных действий. Такой наиболее простой структурой профессиональной деятельности является внешняя предметная деятельность человека, реализуемая как цепочка последовательных действий: анализ – прогноз – целеполагание – планирование – исполнение – оценка – контроль. Образовательный процесс состоит не только в теоретическом описании этих действий и усвоении их как знаний, но и в упражнении их выполнения. Другим условием определения содержания педагогического образования является метод обнару-

жения инварианта и определения принципа структурирования учебного материала и последовательности усвоения на занятиях.

Инвариантная черта образовательного процесса, клеточкой которого выступает взаимодействие преподавателя и студента, позволяет представить образовательный процесс в виде определенной последовательности этапов познания и конструирования. При этом преподаватель перестает быть транслятором готовых знаний, а становится человеком, который направляет собственную учебно-познавательную деятельность студентов по познанию педагогической действительности. Нагрузка, которую выполняет студент в образовательном процессе, определяется природой и функциями педагогической деятельности: преобразовывать педагогическую действительность соответственно целям обучения и воспитания. Поэтому вся совокупность знаний, позволяющая решать эти задачи, может быть разделена на две группы: 1) знания о педагогических явлениях, о сущности и закономерностях педагогического процесса, уже построенного и осуществленного в действительности и 2) знания о том, как нужно конструировать, осуществлять и совершенствовать обучение и воспитание.

Особая роль при формировании учителя как субъекта педагогической деятельности отводится педагогической практике студентов, которая остается самостоятельным направлением их подготовки. Но функциональное назначение практики меняется. В ходе педагогической практики происходит образовательный процесс, но с большим составом практического и исследовательского компонента триады «наука – образование – практика (производство)». В образовательном процессе студенты вовлекаются в проектировочную и конструктивную деятельность, создавая педагогические проекты и конструируя реальные педагогические объекты (сначала «игрушечные», затем квази-проекты). Но для студентов, для их уровня субъектности они всегда субъективно значимые [14].

Для реализации цели и задач подготовки полифункционального учителя как субъекта педагогической деятельности мы предлагаем использовать следующие методы обучения и воспитания:

– проблемные методы обучения, к которым относятся эвристическая беседа, исследовательский метод, проблемное изложение. Данная группа методов позволяет: сформировать у будущих педагогов умения ориентироваться в нестандартных ситуациях; выявлять, анализировать проблемную ситуацию и устанавливать причинно-следственные связи, решать конкретные образовательные задачи, решать творческие задачи во время прохождения педагогической практики;

– метод проектов, позволяющий формировать у будущих педагогов умения поставить цель, конструировать, проектировать содержание учебной деятельности, навыки научно-исследовательской работы;

– тематические дискуссии, способствующие формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов, которая включает в себя определенные личностные качества и сформированность умений аргументировать и защищать свою точку зрения в споре, убеждать своих оппонентов, задавать вопросы и тактично отвечать на них, а также умения вести внутренний и внешний диалог;

– моделирование – метод, позволяющий будущим учителям развивать умения в сфере предстоящей профессиональной деятельности;

– ролевые игры, презентации, конкурсы практических работ с их обсуждением, конкурсы педагогического мастерства, позволяющие развивать навыки работы в группе, актуализировать у будущих педагогов профессионально-значимые ценности, активизировать субъектную позицию личности студента;

– кейс-методы, которые мы принимаем за основное в организации профессиональной подготовки полифункционального учителя как субъекта педагогической деятельности.

В процессе подготовки полифункционального учителя как субъекта педагогической деятельности подготовки нами используются следующие формы обучения и воспитания: тьюториал, конференция, лекция, лабораторное занятие, педагогическая практика, проблемное семинарское занятие, спецпрактикум, коллективное творческое дело, групповая работа, самостоятельная работа, круглый стол, деловая игра, благотворительные акции.

Реализация компетентностного подхо-

да должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Таким образом, организация многопрофильной деятельности студентов в образовательном пространстве вуза, внедрение интерактивных методов и форм обучения обеспечивает освоение множества функций педагогической деятельности и позволяет сформировать субъектную позицию будущего учителя в профессиональной деятельности.

Трансформация профессиональной подготовки будущих учителей позволяет им быть востребованными на современном рынке труда, соответствуя требованиям работодателей к выпускникам педвуза.

#### Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 39–59.
2. *Арасланова А. Т., Бахтиярова В. Ф., Набиева Т. В.* Теория подготовки полифункционального специалиста нового типа: монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 124 с.
3. *Асадуллин Р. М.* Человек в зеркале образования: монография. – М.: Наука, 2013. – 247 с.
4. *Асадуллин Р. М.* Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: – М., 2000. – 389 с.
5. *Асмолов А. М.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–23.
6. *Брушлинский А. В.* Субъект: Мышление, учение, воображение; избр. психол. труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 407 с.
7. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. А. С. Роботовой. – 4-е изд., перераб. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 224 с.
8. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – М.: Лотос, 2008. – 384 с.
9. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
10. *Мижериков В. А., Ермоленко М. Н.* Введение в педагогическую деятельность. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
11. *Сластёнин В. А., Асадуллин Р. М.* Профес-

сиональная деятельность и личность учителя // Вестник БГПУ: сер. Педагогика и психология. – 2000. – № 1. – С. 62–73.

12. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 669 с.

13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 705 с.

14. *Guschina Tatiana*. Developing a young man's subjectivity: training "Long live the subject!". – Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. – 198 p.

15. *White R. C.* The School of Tomorrow: values and vision. –Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 2000. – 185 p.

***Asadullin Rail Mirvaevich***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University, rail\_53@mail.ru, Ufa*

***Araslanova Aliya Talgatovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University, aliyatalg@mail.ru, Ufa*

***Bakhtiyarova Venera Faritovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University, bwenera2006@list.ru, Ufa*

***Nabieva Tamara Valievna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University, nabievatv@mail.ru, Ufa*

**THEORETICAL ASPECTS OF THE TRAINING OF TEACHER AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE PERIOD OF TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION<sup>1</sup>**

*Abstract.* The article shows the peculiarities of professional training of a teacher as a subject of pedagogical activity. This training demands the revision of the content and educational technologies of future specialists training with due regard to multifunctional specification of professional pedagogical activity. The paper considers the new trends of the educational organization in a pedagogical university regarding the ideas of personality self development, ensuring the personal educational path to each student. The authors believe that there are two ways of future teacher development as a subject (executor) of pedagogical activity. The first is to train him in different types of pedagogical activity. It's an extensive path and the educational process in its scope does not allow realizing the educational standard of professional education. The second way held by authors is more complicated but the most possible in the realization of the third standard of HPE: to train the students the general methods of teacher's work and to teach them to decide the non-standard non-typical educational tasks, permitting to "adapt themselves" to the situation. It's important having found out the generic characteristics of pedagogical activity to train the future teachers the general types of education.

*Keywords:* vocational education, teacher, teaching activities, the subject of pedagogical activity, competence approach, competence, educational process, multifunctionality, adaptability, subject position.

*Поступила в редакцию 06.09.2015*

<sup>1</sup> This article was published in the framework of the state assignment of the Ministry of education and science of the Russian Federation in 2015 on the project "Subjective personal development of future teacher in the course of professional activities".

**Фуряева Татьяна Васильевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, tat.fur130@mail.ru, Красноярск*

**Хацкевич Татьяна Алексеевна**

*Аспирантка кафедры социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, orgmet2009@yandex.ru, Красноярск*

## **ИНТЕРНАТУРА КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Аннотация.* В статье анализируется содержание понятия «образовательная вовлеченность студентов», описываются компоненты образовательной вовлеченности студентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, деятельностный, аффективно-рефлексивный. Раскрывается опыт реализации социально-педагогической интернатуры на базе педагогического университета. Анализируются первичные диагностические данные по сформированности мотивационно-ценностного и аффективно-рефлексивного компонентов образовательной вовлеченности будущих бакалавров.

*Ключевые слова:* практическое обучение, образовательная вовлеченность студентов, социально-педагогическая интернатура, компоненты образовательной вовлеченности.

Высшее образование на современном этапе находится в состоянии постоянной трансформации, необходимости активного реагирования на новые вызовы российского общества. Особенно остро данная тенденция отражается в подготовке кадров для учреждений образования и учреждений социального обслуживания. В рамках обсуждения проблем подготовки педагогических кадров выделяются следующие: низкий средний балл ЕГЭ у абитуриентов педвузов, неудовлетворительный уровень трудоустройства выпускников и трудности с удержанием их в профессии; низкое качество подготовки студентов из-за устаревших методов и технологий; отсутствие полноценного «погружения» в профессию в связи с краткосрочностью практики. Поступающие в педагогические вузы, как правило, слабо ориентированы на получение профессии педагогического, психолого-педагогического или социального профилей, и к моменту окончания вуза ситуация практически не меняется [2]. Образовательные и социальные учреждения ждут выпускников с высоким уровнем мотивации и сформированными трудовыми действиями. Об этом свидетельствует принятие целого ряда профессиональных стандартов, определяющих требования к профессиям, в том числе и социального

профиля: «Психолог в социальной сфере», «Специалист по реабилитации», «Специалист по социальной работе», «Специалист по работе с семьей», «Специалист по охране прав детей» и др.

Изменения в профессиональном мире и в этой связи актуализация вопроса профессионализации в педагогическом вузе ставит на первый план проблему организации практического обучения. Ю. А. Черкасова, рассматривая практическое обучение студентов социального профиля, конкретизировала его педагогический смысл и определила как единый учебно-профессиональный цикл вузовского образования, базирующийся на принципах открытости, диалогичности, субъектности, рефлексивности, полисубъектности, проектности и обеспечивающий вовлеченность студентов в инновативную профессиональную социальную деятельность путем расширения ситуаций профессиональных и личностных проб [12]. Как показывают результаты специальных исследований (Н. Г. Малошонок, С. Ю. Савинова и др.), именно образовательная вовлеченность студентов является одной из главных детерминант качественного образования [3; 7]. Однако сам термин «образовательная вовлеченность» на данный момент пока не получил широкого распространения в опи-

сании содержания и результатов высшего профессионального образования в России, хотя в рамках западных исследований используется достаточно давно.

Большая часть исследователей связывает понятие «образовательная вовлеченность» с интеграцией в процесс обучения. Так, Н. Г. Малошенок рассматривает студенческую вовлеченность как академическую интеграцию, как участие студента в полезных видах учебной деятельности. Студенческая вовлеченность, обозначая глубоко дифференцированный феномен, отражает неодинаковое отношение студентов к обучению в университете: одни студенты посвящают учебе большую часть сил и времени, в то время как другие предпочитают тратить их на внеучебные или внеуниверситетские дела [3]. С. Ю. Савинова связывает образовательную вовлеченность с организационной характеристикой, компонентом которой она является и заключается в готовности студента затрачивать существенные усилия, в частности, время в интересах образовательного учреждения [7]. Вместе с тем ориентация современного высшего образования на принцип открытости предполагает обращение к пространственным характеристикам организации образовательного процесса, его выход за пределы вуза. В рамках нашего предмета исследования речь идет о создании новых образовательных мест, нового пространства практического обучения будущих бакалавров социального и социально-педагогического профилей в образовательных и социальных учреждениях.

Мы понимаем под образовательной вовлеченностью социально-психологическое качество личности, которое проявляется в психологической предрасположенности, высокой интеллектуальной готовности, положительном эмоциональном отношении студента к процессу своего образования и будущей профессиональной деятельности. Образовательная вовлеченность субъекта профессионального образования напрямую связана с нахождением студентом как личных, так и профессиональных смыслов, получением конкретного практического опыта профессиональной деятельности.

Задача по обеспечению образовательной вовлеченности предполагает изменение организационных форм практического обу-

чения. Адекватной этой задаче может быть форма интернатуры в педагогическом вузе.

Анализ результатов специальных исследований свидетельствует о том, что существует два подхода к организации интернатуры в условиях педагогического вуза. В исследованиях, проведенных под руководством Е. Н. Геворкян на базе Московского городского педагогического университета, педагогическая интернатура рассматривается как первичная последилольная специализация выпускников бакалавриата, направленная на профессиональную адаптацию молодых педагогов. Интернатура является послевузовским этапом подготовки педагогических кадров, позволяющим обеспечить максимально возможный уровень компетенций, необходимых для практической деятельности в начале профессиональной карьеры. Авторы данной концепции раскрывают цель и задачи интернатуры, ориентированные на освоение интернами трех организационно-содержательных модулей: учебно-теоретического, учебно-практического и научно-практического. В рамках учебно-теоретического компонента происходит освоение научной, методической литературы и документации по тематике, связанной с актуальной индивидуальной профильной подготовкой интерна. Учебно-практический модуль предполагает выполнение интерном конкретных профессиональных обязанностей по выбранному профилю. Подготовка к самостоятельной научно-практической и научно-исследовательской работе осуществляется в рамках научно-практического модуля. Итогом работы интерна выступает портфолио, которое служит инструментом оценки профессиональной деятельности, обеспечивает возможность рефлексии и самооценки, способствует профессиональному росту. Основным результатом интернатуры является полная адаптация бакалавров педагогического направления к профессиональной деятельности [1].

В рамках второго подхода, реализуемого в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева, педагогическая интернатура рассматривается как практико-ориентированный образовательный семестровый модуль, который вводится на последнем курсе (седьмом семестре) вузовского обучения. Речь идет об

интеграции профессиональной практики в вузовский процесс, а также об участии студентов в сопровождении и преобразовании образовательной реальности. Последнее предполагает разные образовательные места и разный характер инициативности и самостоятельности будущего бакалавра. В качестве педагогических условий организации практического обучения типа интернатуры мы определяем следующие четыре.

К первому относится разработка специального организационно-правового обеспечения, которое реализует принцип полисубъектности образовательного процесса. Второе условие введения интернатуры предполагает конструирование и реализацию специального дизайн-проекта модульной программы практического обучения. Он задает вектор динамичности за счет последовательного усложнения способов профессиональной деятельности: от дескриптивно-феноменологических (описание и анализ профессиональной реальности) к технологическим (реализация различных социальных технологий) и затем к преобразующим (включение на уровне участия, исполнения функциональной роли, проявления инициативности, креативности, проектирование замыслов по изменению реальности).

Компетентностно-ориентированный модуль должен быть соотнесен с требованиями новых профессиональных стандартов в зависимости от типа учреждения и функций интерна. Третье условие ориентировано на адекватное учебно-методическое, кадровое и индивидуальное сопровождение интернов при максимальном использовании активных форм практического обучения, обеспечение его открытости, полисубъектности, проектности за счет включения работодателей разного уровня (административно-управленческого, профессионального практического, непрофессионального практического) в образовательную деятельность. Четвертое условие предполагает вовлечение интернов в деятельность инновационных социальных учреждений разного типа: центры социального обслуживания населения, социально-реабилитационные центры разной направленности, дома-интернаты для пожилых и детей-сирот с умственной отсталостью и др., в рамках проектов, развивающих новые подходы, технологии соци-

ального взаимодействия с клиентом с целью дальнейшего успешного трудоустройства, профессионального и личностного самоопределения будущих бакалавров [10; 11].

Мы в рамках данного конкретного исследования по поводу обеспечения образовательной вовлеченности студентов четвертого курса в контексте новой организационной формы – социально-педагогической интернатуры на начальном этапе обратились к вопросам согласования нашего замысла с основными участниками проекта: студентами, работодателями, преподавателями. В качестве главных субъектов выступили сами интерны – 20 студентов четвертого курса, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование», профилю «Психология и социальная педагогика», а также практики из инновационных учреждений, выступившие в качестве наставников интернов, и преподаватели-кураторы от выпускающей кафедры. Особое значение для реализации идей интернатуры имеют учреждения, в пространстве которых интерны «погружаются» в профессиональную реальность. В качестве партнеров по реализации проекта интернатуры выступили следующие учреждения: КГКОУ «Красноярский детский дом “Самоцветы”», КГБУ СО «Краевой центр помощи семье и детям», МБУ «Средняя общеобразовательная школа № 150», МБУ «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ОВ “Радуга”», МБУ СО «Комплексный центр социального обслуживания населения “Свердловский”», КГБУ СО «Детский дом-интернат для детей с умственной отсталостью “Березовский”», МКУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних “Росток”». Основным результатом подготовительного этапа стала совместная разработка концепции социально-педагогической интернатуры, в которой были обозначены цели и задачи интернатуры, этапы реализации, способы оценки эффективности, план мероприятий и др.

Введение новой организационной формы практического обучения – социально-педагогической интернатуры, т. е. организация реальной встречи с профессиональной действительностью, состоялось в сентябре 2014 г. В качестве главного образовательного результата выступили такие характеристики

или компоненты образовательной вовлеченности студентов, как их мотивация, знаниевая подготовка, коммуникативные умения, способы профессиональной деятельности, особенности эмоционального и рефлексивного отношения.

Мотивационно-ценностный компонент, являясь системообразующим, раскрывает ведущие мотивы и ценностные ориентации в будущей профессиональной деятельности в качестве педагога-психолога и социального педагога, которые относятся к «помогающим» профессиям и ориентированы на социальное служение, включающее такие ценности, как альтруизм, справедливость, желание принести пользу, работа с людьми и др.

Содержанием когнитивного компонента образовательной вовлеченности являются знания по предметам профессионального цикла, представления о будущей профессии. Проанализировав ФГОС по направлению «Психолого-педагогическое образование» и профессиональные стандарты «Психолог в социальной сфере», мы пришли к выводу, что можно выделить следующие группы профессионально ориентированных знаний: знания о методах и методиках психолого-педагогического исследования; знания о возрастных особенностях человека и закономерностях его развития; знания о содержании, принципах организации различных видов деятельности: игровой, учебной, предметной, продуктивной, культурно-досуговой; знания об основных психолого-педагогических и социально-педагогических технологиях. Показателем сформированности этого компонента является успеваемость студентов по предметам профессионального цикла.

Особое значение в формировании образовательной вовлеченности студентов отводится коммуникации, которая раскрывается посредством повышения инициативности, содержания высказываний, их эмоционального контекста, позиционных ситуаций в речевой деятельности. При этом проводится анализ устной речи и рефлексивных текстов (сочинений и эссе).

Деятельностный компонент был существенно определен нами на основании профессиональных стандартов «Психолог в социальной сфере» и «Педагог», в которых заданы требования к профессиональной деятельности. В качестве основных трудо-

вых действий мы выделили следующие: аналитико-диагностические, организационно-проектные и технологические. Сюда, в частности, относятся умения разрабатывать индивидуальные и групповые программы, направленные на решение актуальных проблем обучающихся и их социального окружения; проведение психолого-педагогической и социально-педагогической диагностики; владение методами психолого-педагогической и социально-педагогической работы; организация и проведение различных видов деятельности: игровой, учебной, предметной, продуктивной, культурно-досуговой.

Аффективно-рефлексивный компонент характеризует эмоциональный аспект вовлеченности и определяет удовлетворенность выбором профессии; эмоциональные переживания по отношению к своему начальному профессиональному опыту и трудностям; осознание перспектив в будущей профессиональной деятельности.

В рамках данной статьи мы представляем первичные результаты исследования, определяющие динамику мотивационно-ценностного и аффективно-рефлексивного компонентов.

Для оценки мотивационно-ценностных характеристик образовательной вовлеченности использовались методики: «Методика изучения мотивации обучения в вузе» (Т. И. Ильина) и методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова). Были получены следующие результаты по преобладающим мотивам обучения в вузе: у 36,84 % преобладающей мотивацией является приобретение знаний, у 26,32 % – овладение профессией и у 36,84 % – получение диплома. Полученные результаты подтверждаются исследованиями в области педагогики и психологии высшего образования (В. С. Собкин, О. В. Ткаченко, О. В. Морозова и др.), которые свидетельствуют о том, что к последнему курсу обучения ведущим мотивом для студентов становится «получение диплома» и к старшим курсам происходит снижение значимости комплекса мотивов, касающихся профессиональной самореализации [5; 8].

Результаты изучения ценностных ориентаций свидетельствуют о значительном дефиците в социально-ориентированных цен-

ностях. Только у 40 % сложились ведущие карьерные ориентации, из них лишь 15 % обнаружили значимость профессиональной компетентности и 10 % ориентированы на ценности профессий социального профиля. В целом, как выяснилось, только 25 % интернов на момент начала 4-го курса стремятся к достижению успеха в профессиональной деятельности, к развитию своих профессиональных качеств и способностей, стараются приносить пользу людям, обществу. Мы предполагаем, что это связано с достаточно небольшим удельным весом практического обучения в новых образовательных ситуациях в период вузовского обучения, что подтверждается в исследованиях Ю. А. Черкасовой. В частности, отмечается, что объем практического обучения будущих специалистов по социальной работе в отечественных вузах составляет не более 15 % учебного времени, в то время как зарубежное профессиональное образование социальных работников в странах Европы и США в гораздо большей степени практико-ориентировано. Доля практического обучения за рубежом составляет от 30 до 70 % вузовского времени [12].

Исследование аффективно-рефлексивного компонента осуществлялось на момент введения проекта социально-педагогической интернатуры. Первый экспресс-опрос нами был сделан через три недели после запуска проекта. Идея опроса предполагала выявление характера осознания первичного опыта «встречи» с профессиональной деятельностью в качестве интерна. В частности, мы выявляли наличие или отсутствие факта осознания отличия интернатуры от обычной практики; рефлексии по поводу позиции, которую занимает интерн в учреждении; особенности понимания трудностей и путей их преодоления.

Ответы на первый вопрос, связанный с пониманием интернами сути интернатуры, обнаружили значительные расхождения: 45 % интернов не видят отличия интернатуры от обычной практики; для 40 % интернатура – это возможность погрузиться в профессиональную деятельность социального педагога и педагога-психолога; и 15 % не видят смысла в данной деятельности и считают, что данный опыт не пригодится в дальнейшей работе. Такие трактовки связаны, по нашему мнению, с особенностями

входа человека в новую реальность, полным отсутствием опыта пребывания в ней, а также неготовностью самих учреждений к новой роли студентов (не практикантов, а интернов). При этом сами интерны не хотели выходить из роли «практикантов» – с их точки зрения, они имеют право на опоздания и пропуски.

Чисто учебно-предписывающую позицию, которую заняли интерны на первом этапе в учреждениях, подтвердили и другие вопросы. В частности 40 % указали на исполнительский характер своей интернатуры. Лишь 35 % осознали свое равноправное и равноответственное отношение в профессиональной деятельности в качестве интерна по сравнению с обычной практикой.

В качестве основных трудностей интерны выделили сложности в соотношении практического опыта и будущей дипломной работы (20 %); дефицит технологических умений отметили 15 % интернов; 15 % отметили сложности с распределением времени по выполнению обязанностей интерна. Вместе с тем оказалось, что половина студентов не испытывает трудностей во вхождении и нахождении себя в профессиональной деятельности.

Заслуживают внимания мнения интернов по поводу путей преодоления возникших трудностей. Часть интернов (25 %) видит пути решения в усилении сопровождения со стороны выпускающей кафедры; 20 % – в вовлечении интернов в процесс постановки учебных заданий; 10 % – в специальной работе с наставниками интернов; 5 % испытывают потребность в постоянной рефлексии приобретаемого опыта нахождения в профессии и значительная часть (40 %) не предлагает никаких путей решения возникших трудностей.

В целом, изучение особенностей мотивационно-ценностного и аффективно-рефлексивного аспектов образовательной вовлеченности показало, что большая часть бакалавров-выпускников социального профиля не мотивирована на профессиональную деятельность. Студенты не обладают профессиональными ценностными ориентациями, и не готовы к смене позиции студента на позицию будущего специалиста. Эти результаты подтверждают актуальность введения новой формы практического обучения – интернатуры, которая должна помочь



будущему специалисту занять осознанную и мотивированную позицию по отношению к своему образованию, показать возможность и необходимость влиять на него и находить свои смыслы в процессе обучения в вузе.

#### Библиографический список

1. *Геворкян Е. Н., Савенков А. И., Егоров И. В., Вачкова С. Н.* Концепция интернатуры в педагогической отрасли // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 3 (25). – С. 31–41.
2. Концепция модернизации педагогического образования (2014–2017) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.myshared.ru/slide/837226/> (дата обращения: 4.11.2014).
3. *Малошюнок Н. Г.* Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 37–44.
4. *Манукян В. Р.* Кризисные переживания студентов-третьекурсников // Ананьевские чтения – 2011. Социальная психология и жизнь: Материалы научной конференции (18–20 октября 2011 г., Санкт-Петербург). – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2011. – 440 с.
5. *Морозова А. В.* Мотивационные характеристики учебной деятельности студентов // Инновации в науке: материалы XIV международной заочной научно-практической конференции. Часть I (19 ноября 2012 г.). – Новосибирск: СибАК, 2012. – 154 с.
6. Педагогическая интернатура в действии: учебное пособие. – Красноярск: Краснояр. гос.

пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. – 210 с.

7. *Савинова С. Ю.* Вовлеченность студентов в образовательный процесс как ресурс организационной приверженности // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2014. – № 4. – С. 282–288.

8. *Собкин В. С., Ткаченко О. В.* Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI–XII. Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.

9. *Фурыева Т. В.* Практическое обучение будущих специалистов социальной сферы: вариант интернатуры // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2014. – № 3. – С. 17–24.

10. *Фурыева Т. В.* Вовлеченность в образовательный процесс работодателей и студентов как фактор эффективной профессиональной и личностной подготовки будущего специалиста к работе с социально неблагополучными группами населения // Вестник Черниговского национального педагогического университета. – 2013. – Вып. 101, т. 2. – С. 413–418 (украинский язык).

11. *Фурыева Т. В., Бочарова Ю. Ю., Хацкевич Т. А.* Социально-педагогическая интернатура: вариант профессионализации бакалавриата: учебное пособие. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2014. – 128 с.

12. *Черкасова Ю. А.* Становление субъектной позиции студентов социальных специальностей в практическом обучении // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – № 3 (6). – С. 321–324.

#### *Furyaeva Tatyana Vasilevna*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. head the Department of Social Pedagogy and Social Work, Krasnoyarsk state pedagogical University named by V. P. Astafiev, tat.fur130@mail.ru, Krasnoyarsk*

#### *Khatchkevich Tatyana Alekseevna*

*Postgraduate Student of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Krasnoyarsk state pedagogical University named by V. P. Astafiev, orgmet2009@yandex.ru, Krasnoyarsk*

### INTERNSHIP AS A FACTOR IN SUPPORT OF THE EDUCATIONAL INVOLVEMENT OF FUTURE BACHELORS IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*Annotation.* The article examines the concept of “educational involvement of students”, describes the components of the educational involvement of students: motivational-value, cognitive, communicative, activity, affective and reflective. Expands experience in implementing social and educational internship on the basis of Normal University. Analyzes the primary diagnostic data on formation of motivational-value-reflective and affective components of the educational involvement of the future bachelors.

*Keywords:* practical education, education involvement students, social-pedagogical internship, components of educational involvement.

*Поступила в редакцию 27.07.2015*

*Чистобаева Анна Юрьевна**Доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, chisto\_anna@mail.ru, Новосибирск*

## **КОМБИНАЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема поиска оптимальных методологических подходов, обеспечивающих эффективность и результативность подготовки будущих педагогов к профессиональному общению. Автором на основе анализа передового педагогического опыта сделаны выводы о том, что в настоящее время в научной и практической литературе отсутствует единое мнение о принципах комбинации методологических подходов в решении педагогических проблем. Представлен опыт комбинации подходов в решении проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональному общению на основе принципа выделения смысловых доминант. Показано, что данная альтернатива может рассматриваться как вариант, способствующий приращению, накоплению знаний, опыта. Анализ и выводы, предлагаемые в статье, направлены на совершенствование методологии исследования интегративных процессов в образовании.

*Ключевые слова:* подготовка будущих педагогов к профессиональному общению, профессионально-педагогическое общение, подход, методологические подходы, комбинация, смысловые доминанты, интеграция, целостность.

Преобразования, происходящие в содержании высшего педагогического образования, требуют пересмотра стратегии коммуникативного образования, являющегося основой профессионализма, педагогического стиля мышления и мировоззрения. В связи с этим в качестве первостепенной встает задача подготовки будущих педагогов к профессиональному общению. В контексте происходящих преобразований актуализируется поиск оптимальных методологических подходов, обеспечивающих эффективность и результативность данной подготовки.

В высшей школе теории коммуникативного образования имеют сложный предметный состав, что в свою очередь определяет многообразие методологических подходов к решению задач подготовки будущих педагогов к профессиональному общению [8, с. 219]. В связи со сложностью и многогранностью организации профессиональной коммуникации использование одного или нескольких подходов не сможет разрешить проблему эффективной подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогическому общению. Опыт научно-практического разрешения такого рода проблем диктует необходимость оптимальной комбинации методологических подходов.

Исследователями и практиками в последние годы значительно чаще используется

понятие «подход», перечень подходов пополняется, реализуются системный, синергетический, деятельностный, комплексный, личностно-ориентированный и ряд других подходов. Тем не менее приходится констатировать, что не всегда оперирование данным понятием является гарантией верного толкования его сущности, определения его места и роли в ряду таких феноменов педагогической деятельности, как цель, принцип, форма и метод. В своей работе мы используем определение Е. Н. Степанова и Л. М. Лузиной, понимающих под подходом «ориентацию педагога, побуждающую к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности» [6, с. 83].

Некоторые исследователи объединяют подходы, обосновывая это наличием ограничений в применении одного, и рассматривают, к примеру, личностно-ориентированный подход (В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), коммуникативно-деятельностный (А. А. Леонтьев, Н. Ф. Талызина, Т. Л. Чистович и др.). Тем самым расширяется спектр возможностей реализации данных подходов в педагогической деятельности. Другие говорят о применении не одного, а нескольких взаимодополняющих подходов.

Умения педагога-исследователя комби-

нирывать имеющиеся в науке методологические подходы приобретают в этой связи немалую значимость не только в плане разрешения профессиональных проблем, но и для оценки его профессиональной компетентности. Именно это и определило необходимость написания статьи, посвященной принципам комбинации методологических подходов. Поскольку в данном исследовании нас интересует проблема эффективной подготовки будущих педагогов к профессионально-педагогическому общению, то основной акцент будет здесь поставлен на принципе комбинации методологических подходов в этом формате.

Результаты проведенного нами теоретико-экспериментального исследования свидетельствуют о том, что в основу комбинации подходов должен быть положен принцип выделения смысловых доминант, подчеркивающих своеобразие объекта или предмета исследования и обеспечивающих выбор стратегии, тактики педагогической деятельности в решении поставленной проблемы [9; 10]. Необходимо отметить, что такими смысловыми доминантами в подготовке будущих педагогов к профессиональному общению выступают интеграция и целостность. Исследовательская позиция интегративно-целостного понимания позволила использовать для решения поставленной проблемы потенциал комплекса подходов: акмеологического, аксиологического, синергетического, деятельностного, кластерного.

Акмеологический подход (Б. Г. Ананьев, Ю. А. Гагин, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин и др.) открывает новые направления поиска способов решения проблем профессионального педагогического образования, т. е. профессиональное становление предполагает осознанный выбор профессии и отношение к педагогической деятельности, достижение педагогом высокого уровня профессионально-педагогических знаний и умений, связанных в первую очередь с его предметной деятельностью и проявляющихся в общении с учащимися [3]. Существенные характеристики акмеологического подхода: опора на системно-интегрированную методологию; разработка эффективных специальных технологий; направленность на вооружение субъекта деятельности знаниями, техноло-

гиями; направленность на достижение субъектом деятельности вершин самореализации в профессии и других сферах.

Акмеология, основываясь на интегрировании знаний в целостное учение о человеке, выполняет теоретико-методологическую функцию в рассмотрении вопроса о роли образования и самообразования в саморазвитии человека. Имеет свой язык базовых понятий, который совпадает с интересами нашего исследования в плане решения проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональному общению: личность, индивидуальность, развитие, саморазвитие, способности, самосовершенствование, педагогическое мастерство, творческий опыт, рефлексия.

Смысловые доминанты интеграции и целостности нашли преломление в аксиологическом подходе, не утратившем свою актуальность в условиях компетентностной модели образования. Цели, задачи, особенности аксиологического подхода представлены в работах современных исследователей В. И. Блинова, Е. В. Бондаревской, Б. С. Гершунского, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, В. А. Сластёнина, Е. Н. Шиянова и др. Востребованность ценностных подходов к образованию объясняется переходом к гуманистической образовательной парадигме, что повлекло за собой необходимость пересмотра ценностно-целевых ориентиров, приоритетов отечественного образования.

На современном этапе развития образования аксиологический подход представляет собой комплекс педагогических ценностей, образованный человечеством и включенный в педагогический процесс. В процессе профессиональной деятельности педагог осознает концептуальные основы, приобретает знания и умения гуманистической технологии педагогической деятельности и, в зависимости от степени востребованности в профессии, оценивает их как более приоритетные. По мнению В. А. Сластёнина, к педагогическим ценностям можно отнести «знания, идеи, концепции, имеющие в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы» [5, с. 31]. Педагог становится профессионалом, «мастером своего дела по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, признавая педагогические ценности. Исто-

рия школы и педагогической мысли – это процесс постоянной оценки, переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия... Умение в старом, давно известном, увидеть новое, по достоинству его оценить, и составляет непреложный компонент педагогической культуры учителя» [5, с. 31].

Интегративно-целостную сущность подготовки будущих педагогов к профессиональному общению позволяют вскрыть идеи синергетического подхода. Синергетику считают трансдисциплинарной научной теорией о самоорганизации и организации сложных динамических систем, о рождении упорядоченной целостности из хаоса. С точки зрения синергетического подхода профессиональное образование проходит через всю жизнь, открывая студенту перспективы реализации функции исследователя собственного становления. Рассматривая вопросы самоорганизующейся педагогической деятельности, С. В. Кульневич видит в синергетическом подходе «педагогическую перспективу» [1, с. 260].

Идеи синергетики, пронизывая педагогическую науку и практику, способствуют формированию новых представлений о механизмах формирования и развития таких самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, как личность обучающегося и педагога, коллектива учащихся и сообщества педагогов. Обогащение практической деятельности этими идеями способствует использованию в образовательном процессе диалоговых приемов и методов диалогического взаимодействия, что в значительной мере интенсифицирует личностное развитие учащихся и личностно-профессиональное становление педагогов. Диалог мнений, мотивов, ценностных установок субъектов образовательного процесса содействует результативной подготовке профессионала требованиям и вызовам современной науки.

В образовании деятельностный подход (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, В. А. Сластёнин, В. В. Сериков, Е. Н. Шиянов и др.) ориентирует на обучение и воспитание в деятельности, на реализацию полученных теоретических знаний на практике. В ходе теоретического анализа было

выявлено, что исследователи категорию «деятельность» рассматривают как понятие, квалифицирующее целенаправленную, осознанную и мотивированную активность человека, отмечая при этом, что именно деятельность формирует и развивает способности личности, которые характеризуют человека как субъекта деятельности. Сущность деятельностного подхода отражена учеными в таких понятиях, как «взаимодейтельность», «общение», «целесолагание как деятельность», «метадеятельность», «смыслообразующая деятельность». В контексте профессионально-педагогического общения категория «взаимодейтельность» рассматривается нами как одна из целостных и существенных, она интерпретирует общение как форму деятельности.

Реализация деятельностного подхода в подготовке к педагогическому общению обоснована спецификой педагогической деятельности, которая заключается в том, что педагог непрерывно находится в ситуации общения, разрешения педагогических задач, выбора линий и средств взаимодействия. А это, в свою очередь, требует проявления соответствующих компетенций.

Подчеркнем, что в контексте деятельностного подхода важным является интегративный характер компетенций в сфере профессионально-педагогического общения, базирующихся на личностном отношении к профессиональной деятельности, способностях и готовности к решению коммуникативных задач на основе знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и личностных качеств. Указанные знания, умения, опыт в своей целостности помогают педагогу проявлять профессионализм. Сочетание освоенных способов деятельности, трансформирование их в новое состояние, самостоятельный перенос в новые ситуации общения является характеристикой творческой деятельности педагога.

Таким образом, деятельностный подход в подготовке к профессионально-педагогическому общению имеет принципиальное значение, при разработке его методологических основ учитываются смысловые доминанты целостности, интегративности, это приводит к изменению педагогической деятельности, психолого-педагогические знания начинают использоваться для конструи-

рования эффективного взаимодействия.

Дальнейшие перспективы развития отечественного образования ученые С. А. Айвазян, В. С. Мхитарян, А. В. Кирпичникова, И. В. Преображенская, Т. Н. Савченко и др. связывают с кластерным подходом и разработкой методологии его реализации при формировании содержания всех уровней профессионального образования. Так, по мнению Т. Н. Савченко, кластерный подход позволяет свести «множество характеристик к небольшому ряду обобщающих итогов, выражающему действительно существенное для явления» [4, с. 67–86].

Необходимость объединения содержания образования и образовательных процессов в кластеры продиктована интеграционными процессами, возникающими между практикой и сферой образования. Создаваемые содержательные, образовательные и практические кластеры являются сегодня, по утверждению многих авторов, инновационной формой усовершенствования образовательных организаций в новой компетентностной модели образования. Кластеризация обеспечивает целостность образовательных систем и образовательных процессов, формирует связи, тем самым обеспечивая развитие.

Кластерный подход позволит модифицировать образование, пересмотреть наполнение содержания педагогического образования, обеспечивающего профессиональное становление будущего педагога за счет интеграции содержания образования и образовательных процессов.

Использование комбинации комплементарных методологических подходов в содержательном аспекте высвечивает смысловые доминанты и основные направления подготовки будущих педагогов к профессиональному общению. Все эти подходы объединяет использование базовых категорий: «интеграция», «целостность», «система». В диалоге различных подходов интеграция позволяет выявить общее и различное, определить положительные моменты, взаимодополняющие содержание рассмотренных подходов, каждый из которых обоснован, а все вместе необходимы для выработки целостной теоретико-методологической основы в подготовке будущего педагога к профессиональному общению.

Интегративные процессы в образовании

отвечают инновационному характеру развития науки и практики, их постоянному становлению, обновлению, взаимопроникновению. Как следствие, в образование пришло понимание необходимости новых профессиональных ориентаций. В «профессиональный стандарт педагога» в качестве ведущих заложены интегративно-целостные характеристики специалиста. Задача и смысл современной модели образования, в понимании В. К. Чапаева, состоят в том, чтобы формировать «интегративно-целостное мышление», «интегративно-целостного человека», «специалиста интегрального профиля», именно «интегративная целостность» в новой модели образования обеспечит соответствующую подготовку профессионала требованиям и вызовам современной науки, современного профессионального мира [7].

Подготовка будущих педагогов к профессиональному общению – это сложный и ответственный процесс, предполагающий актуализацию и углубление знаний, требующий соотношения категорий и трактовки философских понятий на языке педагогики и психологии.

Раскрывая содержание понятий «интеграция», «целостность», «система», исследователи Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина отмечают их взаимосвязь и взаимопроникновение и подчеркивают следующие особенности:

– система состоит из определенной совокупности компонентов (элементов, подсистем), взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают целостность системного образования;

– целостность характеризуется наличием у системы интегративных качеств, не присущих отдельным ее частям;

– систему можно представить целостным образованием тогда, когда она обоснованно, учитывая объективно существующие связи и отношения, выделяется исследователем [6, с. 89].

Интегративно-целостная смысловая доминанта присуща перечисленным и проанализированным подходам и понятиям, также включает в себя дополнительно некоторые их специфические элементы, которые могут быть использованы в новой модели образования при подготовке будущих педагогов. В то же время это не сумма данных понятий, а качественное новое образование, облада-

ющее существенными характеристиками. Интегративная составляющая выражает в большей степени процессуально-технологический аспект подготовки, целостная – его содержательные и результативные показатели. Основу интегративно-целостной доминанты составят положения, относящиеся к содержательным характеристикам интегративных процессов [2].

В связи с этим подготовку будущих педагогов к педагогическому общению правомерно рассматривать в контексте существующих подходов в психологии и психолингвистике, в педагогике и педагогической психологии, в коммуникативной лингвистике и специальных дисциплинах, выявляя в первую очередь при их сочетании смысловую доминанту, профессиональные особенности содержания и условий деятельности педагога.

В соответствии с современными воззрениями интегративно-целостная смысловая доминанта предполагает синтез ведущих психолого-педагогических концепций, подходов, принципов, способствующих восстановлению природной целостности познавательного процесса на основе определения взаимоотношений между разделенными компонентами педагогического процесса. Интегративно-целостная ориентация расширяет зону действий педагога и предполагает объединение неестественно, автоматически разделенных учебных дисциплин, дидактических единиц, затрагивающих вопросы коммуникативного образования.

Раскрывая сущность комбинации методологических подходов, необходимо отметить, что, с одной стороны, это процесс по объединению их теоретико-методологических основ, построенный на принципах выделения смысловых доминант, дополнительности, а с другой, это результат, позволяющий оптимально использовать потенциал данных подходов в решении поставленной проблемы.

Остается заметить, что в нашем исследовании под интегративно-целостной смысловой доминантой понимается методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая рассматривать предмет познания или преобразования как интегративную целостность, основанную на

системе взаимосвязанных и взаимодополняющих понятий, идей и способов действий. Настоящий подход способствует образованию функциональных взаимосвязей всех структурно-содержательных компонентов процесса формирования компетенций на теоретико-методологическом, дидактическом и технологическом уровнях. На наш взгляд, выделение смысловых доминант методологических подходов с точки зрения смысла, целей, содержания позволит интенсифицировать процесс подготовки будущих педагогов к профессиональному общению, сделает его более продуктивным, наукоемким, результативным и открытым для педагогических инноваций.

### Библиографический список

1. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
2. *Данилюк А. Я.* Теория интеграции образования. – Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 251 с.
3. *Морозова О. П.* Развитие профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2002. – 488 с.
4. *Савченко Т. Н.* Применение методов кластерного анализа для обработки данных психологических исследований // Экспериментальная психология. – 2010. – № 2. – С. 67–86.
5. *Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Шк. Пресса, 2004. – 512 с.
6. *Степанов Е. Н., Лузина Л. М.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
7. *Чангаев Н. Г.* Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профессионального образования. – Екатеринбург, 1992. – 223 с.
8. *Чистобаева А. Ю.* Психолого-педагогические аспекты соотношения понятий «коммуникативно-речевая культура» и «коммуникативно-речевая компетентность» // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 219–223.
9. *Holger Hopp, Dieter Thoma, Rosemarie Tracy.* Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte Ein sprachwissenschaftliches Modell // Z Erziehungswiss. – 2010. – № 13. – S. 609–629. DOI 10.1007/s11618-010-0166-z.
10. *Pätzold G.* Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. Sprachkompetenz und Berufsbildungskarriere // ZBW 106. – 2010. – № 2. – S. 161–172.

## **COMBINATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION**

*Abstract.* The problem of search the optimal methodological approaches, which provide efficiency and productivity of training of future teachers for professional communication is considered in the article. The author analyzed the advanced pedagogical experience and draws conclusions that now in scientific and practical literature there is no consensus about the principles of a combination of methodological approaches to solving of pedagogical problems. Experience of a combination of approaches in solving the problem in training of future teachers for professional dialogue on the basis of the principle of s allocation of semantic dominants is presented in the article. The author shows that this alternative can be considered as an option, which promotes an increment, accumulation of knowledge, experience. The analysis and conclusions, which are offered in the article, are directed on improvement the research methodology of integrative processes in education.

*Keywords:* training of future teachers for professional communication, professional and pedagogical communication, approach, methodological approaches, combination, semantic dominants, integration, integrity.

*Поступила в редакцию 22.10.2015*

**Баранова Ирина Антоновна**

*Старший преподаватель, кафедра фундаментального и естественнонаучного образования, Институт цветных металлов и материаловедения, Сибирский федеральный университет, kuskun@yandex.ru, Красноярск*

**Байкалова Светлана Ивановна**

*Старший преподаватель, кафедра фундаментального и естественнонаучного образования, Институт цветных металлов и материаловедения, Сибирский федеральный университет, sbaikalova@yandex.ru, Красноярск*

**СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ  
ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА  
ПО КУРСУ «ФИЗИКА» В ИДЕОЛОГИИ CDIO**

*Аннотация.* Статья посвящена самостоятельной работе студентов инженерных специальностей технического вуза. Отмечено, что самостоятельная работа студентов предусматривается при традиционном обучении, но её содержание изменяется при реализации учебного процесса в идеологии CDIO. В процессе организации самостоятельной работы по физике в идеологии CDIO самостоятельная работа не только осуществляется во внеаудиторном изучении дисциплины, но и происходит ее увеличение во время аудиторных занятий через интенсивное использование активных методов обучения. Предложен фрагмент карты применения интерактивных технологий при аудиторном и внеаудиторном самостоятельном изучении теоретического материала по физике. Приведены результаты реальной педагогической практики.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, всемирная инициатива CDIO, карта интерактивных технологий, активные методы обучения, проектная работа студентов, компетенции, федеральный государственный образовательный стандарт.

В условиях высокотехнологичных производств и в стремительно меняющихся реалиях мира требуются инженерные кадры, способные к самостоятельному принятию взвешенных и ответственных решений, но система подготовки таких кадров в вузах недостаточно ориентирована на формирование такого специалиста. Для решения этой проблемы правительством России принят ряд документов. Например, в документе «Приоритеты государственной политики в сфере профессионального образования на период до 2020 года...» признано, что «долгосрочным приоритетом является пересмотр структуры, содержания и технологий реализации образовательных программ с учетом требований работодателей, студентов, а также с учетом... экономического развития» страны, чтобы обеспечить «потребности экономики России в кадрах высокой квалификации по приоритетным направлениям модернизации и технологического развития» [11].

В качестве одного из ответов на вызовы современности в инженерном образовании в октябре 2000 года был запущен круп-

ный международный проект «Инициатива CDIO». Название CDIO образовано как аббревиатура английских слов: Conceive – Design – Implement – Operate, что может быть переведено как: «Задумай – Спроектируй – Реализуй – Управляй». В результате внедрения «Инициативы CDIO» в учебный процесс ожидается, что студенты получат глубокие практические знания технических основ профессии, научатся создавать и эксплуатировать новые продукты и системы, обретут понимание важности и стратегического значения научно-технического развития общества [7; 9].

В логике этого проекта в настоящее время проводится обучение студентов технических вузов во всем мире. В России обучение по CDIO осуществляется на некоторых факультетах Томского политехнического университета, Сибирского федерального университета и в ряде других вузов. В процессе обучения в идеологии CDIO используется изучение базовых учебных дисциплин как инструмент для развития проектно-внедренческой компетенции. Преподаватели, осуществляющие реальный учебный про-



цесс, должны руководствоваться требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), поэтому авторы статьи провели сравнение формируемых компетенций на примере дисциплины «Физика» по стандартам ФГОС и CDIO для студентов технических вузов по направлению подготовки «Металлургия». Результаты сравнения представлены в таблице 1 и показывают, что принципиальных расхождений между этими стандартами по поводу формируемых компетенций нет. Стандарты (ФГОС и CDIO) ориентируют современный учебный процесс вуза на формирование компетентностей. Ценное в идеологии CDIO – это формирование проектно-внедренческой компетенции. В левой части таблицы представлены обозначения формируемых компетенций по ФГОС и их расшифровка, в правой части приводится трехуровневая нумерация стандартов Syllabus-CDIO и соответствующие им ожидаемые результаты обучения. Оба стандарта указывают на возрастание значимости самостоятельной образовательной деятельности, считая ее ключевой образовательной компетенцией [9; 12].

Образовательный процесс, организованный в логике CDIO, направлен, прежде всего, на развитие метапредметных компетенций и умений, таких как: целостное мышление (2.3.1), обнаружение и формирование проблемы (2.1.1), моделирование явлений и технологических процессов (2.1.2), оценка и качественный анализ (2.1.3), формулирование гипотезы (2.2.1), анализ информационных источников (2.2.2). А также на развитие личностных компетенций, таких как: работа в коллективе (3.1) и коммуникация (3.2), развитие творческого и критического мышления (2.4.3, 2.4.4). Реализация учебного процесса в идеологии CDIO является системно-комплексной модернизацией всего учебного процесса, что отметил в своем выступлении и представитель Сингапурской Политехнической Академии Singapore Polytechnic Denis Sale на Азиатском региональном совещании по проблемам внедрения стандартов CDIO [14], включая в себя изменение функционала как студентов, так и преподавателей.

На первый взгляд кажется, что раз наблюдается соответствие между развиваемыми

Таблица 1

**Сравнение формируемых компетенций в курсе физика по ФГОС и CDIO для студентов по направлению подготовки «Металлургия»**

| Компетенции из ФГОС [12]  | CDIO [9]   |
|---|--|
| <p><b>Общекультурные:</b><br/> <b>ОК-3</b> Способность к коммуникации в устной и письменной формах.<br/> <b>ОК-4</b> Способность работать в команде.<br/> <b>ОК-5</b> Способность к самообразованию и саморазвитию.<br/> <b>ОК*</b> Способность к формированию целостного естественно-научного мировоззрения.</p> <p><b>Общепрофессиональные:</b><br/> <b>ОПК-7</b> Готовность выбирать средства измерения в соответствии с требуемой точностью и условиями эксплуатации.</p> <p><b>Профессиональные:</b><br/> <b>ПК-1</b> Способность к анализу и синтезу.<br/> <b>ПК-2</b> Способность выбирать методы исследования, планировать и проводить эксперименты, интерпретировать результаты и делать выводы.<br/> <b>ПК-3</b> Готовность использовать физико-математический аппарат для решения задач, возникающих в ходе профессиональной деятельности.<br/> <b>ПК-4</b> Готовность использовать основные понятия, законы и модели термодинамики, переноса тепла и массы.<br/> <b>ПК-5</b> Способность выбирать и применять соответствующие методы моделирования физических, химических и технологических процессов</p> | <p><b>1.1.</b> Знание базовых наук.<br/> <b>2.1.1.</b> Обнаружение и формирование проблемы.<br/> <b>2.1.2.</b> Моделирование.<br/> <b>2.1.3.</b> Оценка и качественный анализ.<br/> <b>2.2.1.</b> Формулирование гипотезы.<br/> <b>2.2.2.</b> Анализ печатной и электронной литературы.<br/> <b>2.2.3.</b> Экспериментальное исследование.<br/> <b>2.2.4.</b> Проверка и защита гипотезы.<br/> <b>2.3.1.</b> Целостное мышление.<br/> <b>2.4.3.</b> Творческое мышление.<br/> <b>2.4.4.</b> Критическое мышление.<br/> <b>2.4.5.</b> Знание о собственных личностных навыках, умениях и установках.<br/> <b>2.4.6.</b> Любознательность и непрерывное образование.<br/> <b>2.4.7.</b> Управление временем и ресурсами.<br/> <b>3.1.</b> Работа в коллективе.<br/> <b>3.2.</b> Коммуникация.<br/> <b>4.4.4.</b> Дисциплинарное проектирование</p> |

компетенциями по ФГОС и стандартами, определенными CDIO, то нет необходимости внедрять инициативу CDIO, а значит, можно продолжать осуществление учебного процесса в рамках ФГОС. Однако при более внимательном рассмотрении можно заметить, что ФГОС 3, 3+ прописывают увеличение времени, отведенного на самостоятельную работу студентов вне аудиторий, при уменьшении количества часов, запланированных на аудиторские занятия. В учебном процессе, осуществляемом по CDIO, также важное место отводится организации самостоятельной работы студентов, но эта самостоятельная работа осуществляется не только во внеаудиторном изучении дисциплины, но и подразумевает увеличение доли самостоятельной работы во время аудиторных занятий через интенсивное использование активных методов.

Для эффективной работы в этих условиях функции преподавателя должны быть модифицированы от «транслятора знаний» до:

- модератора – менеджера группового обучения, который несет ответственность за результаты обучения, а также создает условия для успешного обучения, выбирает механизмы развития мотивации на саморазвитие [2];

- фасилитатора как побудителя к действию [2; 5];

- супервайзера – осуществляющего педагогическое общение со студентами в процессе их аудиторной работы с учебно-методическими материалами [4].

Параллельно с изменением функций преподавателя возрастает и его ответственность за результативность учебного процесса. Преподаватель должен применять эффективные методики преподавания для достижения поставленных целей, на чем настаивает и директор центра «Research on Learning» Университета штата Мичиган профессор Cynthia J. Finell [13]. Эффективность учебной деятельности студента зависит не только от степени подготовленности преподавателя к организации самостоятельной работы студентов на аудиторных и внеаудиторных занятиях, но также и от степени подготовленности самого студента к самостоятельной работе.

Под самостоятельной работой студента мы, присоединяясь к мнению составителей «Нового словаря методических терминов

и понятий» доктора педагогических наук Э. Г. Азимова и доктора педагогических наук, профессора русского языка и литературы, академика А. Н. Щукина, понимаем вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы и применение специальных методов [1].

Рассмотрим особенности самостоятельной работы студента по курсу «Физика» в идеологии CDIO, изучаемому бакалаврами по направлению «Металлургия» в Институте цветных металлов и материаловедения Сибирского федерального университета г. Красноярска.

Согласно рабочей программе, составителями которой являются авторы данной статьи, основными целями изучения курса «Физика» как в обычной, так и в программе в идеологии CDIO, являются:

- овладение дисциплинарными знаниями, необходимыми для решения задач инженерной деятельности;

- формирование и развитие у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; основное внимание уделяется формированию и развитию проектно-внедренческой компетентности;

- развитие у студентов целостного естественно-научного мировоззрения с единым подходом к изучению природных явлений.

Для достижения указанных целей в рамках данного курса студентам необходимо:

- изучить основные физические явления; овладеть фундаментальными понятиями, законами и теориями классической и современной физики;

- освоить приемы и методы решения конкретных задач из различных областей физики;

- ознакомиться с современной научной аппаратурой, получить навыки проведения физического эксперимента;

- видеть возможности применения физико-математического аппарата и уметь использовать основные понятия, законы и физические модели для решения задач, возникающих в ходе профессиональной деятельности [12].

Для эффективного обучения студентов в идеологии CDIO предлагается использова-

ние технологий обучения, качественно повышающих активность и самостоятельность студентов во время лекционных и семинарских занятий. С этой целью преподавателями разработаны детализированные учебные планы, включающие в себя перечень инновационных форм и методов работы, направленных на активизацию самостоятельной работы студентов, как на аудиторных, так и во внеаудиторных занятиях. К внеаудиторным занятиям при изучении дисциплины «Физика» традиционно относятся: решение задач, подготовка к лабораторным и практическим занятиям, работа с обучающимися и контролирующими электронными ресурсами.

В таблице 2 представлен фрагмент карты применения интерактивных технологий при аудиторном и внеаудиторном обучении на примере изучения теоретического материала по предмету «Физика» в идеологии CDIO. Подробное описание методов и обоснованность их применения по данной дисциплине не является предметом рассмотрения данной статьи, поэтому мы не будем останавливаться на их детализации. С внедрением в учебный процесс этих методов происходит увеличение доли самостоятельной работы на аудиторных занятиях, а следовательно, и в учебном процессе в целом. Некоторые методы работы в аудитории предполагают

Таблица 2

**Фрагмент карты применения интерактивных технологий при аудиторном и внеаудиторном изучении теоретического материала по предмету «Физика» в идеологии CDIO**

| Неделя | Освоение теоретического материала при аудиторном изучении | Метод работы в аудитории  | Изучаемый теоретический материал при внеаудиторном изучении | Задания на самостоятельную внеаудиторную работу                                |
|--------|---|---|---|--|
| 1      | Введение. Кинематика (лекция)                             |   | Вращательное движение                                       | Составить таблицу связи характеристик поступательного и вращательного движения |
| 2      | Криволинейное движение                                    | Метод мозгового штурма  | Динамика материальной точки                                 | Подготовка опорного конспекта по теме «Динамика материальной точки»            |
| 3      | Динамика материальной точки                               | Тематическая дискуссия  | Неинерциальные системы отсчета                              | Самостоятельный конспект   |
| 4      | Решение индивидуальных заданий по динамике                | Метод анализа конкретных ситуаций   | Работа. Энергия   | Составить презентацию «Работа и энергия» по группам                            |
| 5      | Работа. Энергия   | Представление, защита и обсуждение презентаций                                    | Удар абсолютно упругих и неупругих тел                      | Функциональный конспект  |
| 6      | Удар абсолютно упругих и неупругих тел                    | Решение индивидуальных задач. Метод анализа конкретных ситуаций                   | Динамика твердого тела                                      | Самостоятельный конспект   |
| 7      | Динамика твердого тела                                    | «Карусель»  | Динамика твердого тела                                      | Концептуальная таблица по динамике твердого тела                               |
| 8      | Динамика твердого тела                                    | Решение индивидуальных задач. Метод анализа конкретных ситуаций                   | Элементы механики жидкостей                                 | Чтение учебной литературы  |
| 9      | Элементы механики жидкостей задач                         | Смысловое чтение. Решение индивидуальных задач. Метод анализа конкретных ситуаций | Деформация твердого тела                                    | Выделить факторы, влияющие на величину деформации                              |
| 10     | Деформация твердого тела                                  | Представление проектно-исследовательских работ по деформации твердого тела        | Основы специальной теории относительности                   | Поиск материала по теме «Парадоксы СТО»  |

высокую степень самостоятельности, например, решение индивидуальных задач, метод анализа конкретных ситуаций, смысловое чтение. Часть используемых методов («Карусель» [8, с. 91], метод мозгового штурма [3], тематическая дискуссия [6], выполнение проектно-исследовательских работ) требует участия преподавателя в роли фасилитатора, супервайзера, эксперта. Образовательная практика авторов свидетельствует о том, что, несмотря на увеличение самостоятельной составляющей учебного процесса, организующее, направляющее и аналитическое участие педагога является необходимым условием эффективного обучения.

При организации обучения в идеологии CDIO, как было указано выше, важное место занимает формирование и развитие проектно-внедренческой компетенции через выполнение проектных заданий. Пакет проектных заданий содержит список предлагаемых проектно-исследовательских работ и паспорт проекта. Паспорт проекта заполняется студентами совместно с преподавателями в ходе выполнения проектной работы и включает в себя следующие позиции: название проекта, уровень исполнения по степени самостоятельности, коллектив исполнителей, проблему и актуальность проекта, связь с профессиональными дисциплинами, цель, задачи, и ожидаемые результаты проекта, формируемые компетенции, заключение, список литературы. Следует отметить, что физика, как базовая дисциплина, изучается студентами-металлургами на первом-втором курсах. Студенты начальных курсов не имеют соответствующей подготовки для выполнения проектных работ, поэтому при организации учебного процесса в идеологии CDIO, мы выполняли не столько проектные, сколько проектно-исследовательские работы, с большим акцентом на исследовательскую составляющую. В таблице 3 представлены примерные темы проектно-исследовательских заданий по физике с детализацией их содержания, предлагаемые студентам-бакалаврам по направлению «Металлургия» в первом семестре.

В отличие от традиционно выполняемых лабораторных работ, детерминированных методическим обеспечением, проектно-исследовательские работы проводятся в условиях, когда результат заведомо неизвестен,

что позволяет студентам самим работать над уточнением содержания работы («задумай»). В ходе проектно-исследовательской работы студенты рассматривают несколько возможных способов решения поставленных задач, выбирают и обосновывают оптимальный способ решения («спроектируй»), реализуют выбранный способ («реализуй»), анализируют полученные результаты, предлагая способы улучшения своей установки («управляй»).

Проектно-исследовательские задания относятся к вариативной части рабочей программы. Они не являются обязательными для выполнения всеми студентами. Если студент или группа студентов решили выполнять проектно-исследовательское задание, то это происходит за счет уменьшения числа выполненных лабораторных работ. Но и для тех, кто выбирает выполнение классических лабораторных работ, принципиально изменилась защита этих работ. Она происходит в условиях повышенной неопределенности. Например, при защите лабораторной работы по теории погрешностей и обработке результатов измерений, студентам предлагается определить материал, из которого изготовлены заготовки (измеряя их объем и рассчитывая плотность материала), или определить число «пи», пользуясь телами правильной геометрической формы и т. д. Задания выполняются студентами без пошаговых инструкций, без наличия стандартного набора оборудования. Студенты должны придумать, как и с помощью чего они будут выполнять предложенные задания, и рассчитывать искомые величины с учетом требований теории погрешностей.

Таким образом, в содержании самостоятельной работы студентов по курсу «Физика» в идеологии CDIO произошли следующие изменения:

- значительно увеличилась доля самостоятельной работы во время аудиторных занятий;
- используются активные методы обучения;
- принципиально изменилась форма защиты лабораторных работ;
- внедрена в учебный процесс практика написания и защиты проектно-исследовательских работ/заданий студентами.

В качестве некоторых итогов образовательной практики, реализованной на занятиях по физике в идеологии CDIO в экспе-

## Темы проектно-исследовательских заданий

| Название  | Содержание   |
|---|--|
| Исследование движения твердого тела                       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Теоретическое описание основных законов движения твердого тела.</li> <li>2. Экспериментальное определение типов движения твердого тела; выявление и описание закономерностей движения.</li> <li>3. Определение кинематических параметров движения твердого тела с использованием законов: <ul style="list-style-type: none"> <li>– кинематики и динамики;</li> <li>– кинематики и законов сохранения.</li> </ul> </li> <li>4. Выявление зависимости кинематических и динамических параметров от величины и распределения нагрузки, действующей на описываемую систему</li> </ol> |
| Исследование механических свойств материалов              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Описание механических свойств материалов и методов их измерений.</li> <li>2. Классификация механических свойств материалов. Выбор методов их измерений.</li> <li>3. Определение физических характеристик материалов (модуль Юнга, пластичность, хрупкость и т. д.).</li> <li>4. Снятие диаграммы напряжений для различных материалов.</li> <li>5. Сравнение экспериментальных результатов с теоретическими моделями</li> </ol>   |
| Исследование явлений переноса на примере теплопроводности | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Изучение законов теплопереноса.</li> <li>2. Экспериментальное определение коэффициентов теплопроводности различных материалов.</li> <li>3. Определение скорости теплопередачи при различных параметрах объектов исследования.</li> <li>4. Определение градиента температуры; проверка соответствия экспериментальных данных теоретической модели теплопроводности</li> </ol>   |

риментальной группе студентов-бакалавров направления подготовки «Металлургия», отметим, что:

– студенты работали более самостоятельно, реже обращались к преподавателю за пошаговой инструкцией, больше пользовались справочной и учебной литературой, интернет-источниками, разговоры студентов во время занятий были более предметными и конструктивными, по сравнению с группами этого же направления подготовки, образовательный процесс в которых организован без CDIO;

– большинство студентов экспериментальной группы отнеслось позитивно к применению активных методов обучения на практических и лабораторных занятиях (87 % – по результатам опроса);

– основным мотивирующим фактором является не более интересная форма учебной работы, а четкая рейтинговая система оценивания (по результатам опроса);

– несмотря на то что часть студентов признали интересными предложенные темы проектно-исследовательских работ, никто из них не взялся за работу над проектом, объ-

ясняя это тем, что они просто перегружены работой над проектами по химии, математике, введению в специальность и другим дисциплинам, изучение которых началось по учебному плану раньше. В связи с этим авторы статьи полагают целесообразным отказать от практики планирования проектно-исследовательских заданий по каждой дисциплине отдельно. Желательно, чтобы студенты выполняли один, но интегрированный проект за семестр.

## Библиографический список

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. – URL: [http://methodological\\_terms.academic.ru/1755/](http://methodological_terms.academic.ru/1755/) (дата обращения: 18.06.2015).

2. Дьяконов Б. П. Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 59–69.

3. Жгарова Ю. А. Применение метода «мозговой штурм» в образовании // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург,

декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 13–15.

4. Миронов Д. Ф. Изменение функций преподавателя в современный период // Материалы научно-методической конференции Северо-Западного института управления. – 2011. – № 1. – С. 31–41.

5. Рысбекова А. А. Учитель как фасилитатор и постановщик заданий // Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее. – 2014. – № 3. – С. 259–263.

6. Селезнева И. Г. Групповая дискуссия как форма образовательного процесса // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2008. – Вып. 5. – С. 87–88.

7. Трецев А. М. Всемирная инициатива CDIO как контекст третичного образования [Электронный ресурс] // Наука и образование. – 2012. – № 9. – URL: <http://technomag.bmstu.ru/doc/520108.html> (дата обращения: 18.06.2015).

8. Хильченко Т. В. Использование интерактивных методов и приемов на современном уроке английского языка // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2014. – № 1 (21). – С. 90–96.

9. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования «Всемирная инициатива CDIO»: материалы для участников семинара [Электронный ресурс]. – М.: МИСиС, 2011. – 60 с. – URL: <http://pandia.ru/text/77/191/18596.php> (дата обращения: 18.06.2015).

10. Об утверждении государственной про-

граммы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р. – URL: <http://school564.ru/doc/2013/g-prazv.pdf> (дата обращения: 18.06.2015).

11. Паспорт подпрограммы 1 «Развитие профессионального образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р. – URL: <http://base.garant.ru/70265348/> (дата обращения: 18.06.2015).

12. ФГОС по направлению «Металлургия» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования РФ от 31.05.2011 № 1975. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/15/20111115151242.pdf> (дата обращения: 18.06.2015).

13. Finell Cynthia J. Educating Ethical Engineers [Электронный ресурс] // European Regional CDIO Meeting. – 2014. – January 16–17. – URL: <http://www.chalmers.se/sv/konferens/cdiomeeting2014/Pages/Keynote-speakers.aspx> (дата обращения: 18.06.2015).

14. Sale Denis. Summary of Learning and First Steps in Implementing CDIO [Электронный ресурс] // The 2013 CDIO Asian Regional Meeting and the Regional Symposium on Rethinking Engineering Education and Policies will be hosted by Singapore Polytechnic on March 26–28, 2013. – URL: <http://esd.sp.edu.sg/cdio2013/PPTslides/Day2/Implementing%20CDIO%201.pdf> (дата обращения: 18.06.2015).

**Baranova Irina Antonovna**

*Senior Lecturer, Department of fundamental science education of Non-Ferrous Metals and Material Science Institute, Siberian Federal University, kuskun@yandex.ru, Krasnoyarsk*

**Baikalova Svetlana Ivanovna**

*Senior Lecturer, Department of fundamental science education of Non-Ferrous Metals and Material Science Institute, Siberian Federal University, sbaikalova@yandex.ru, Krasnoyarsk*

**CONTENTS OF SELF-TRAINING OF STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES IN THE TECHNICAL UNIVERSITY IN THE IDEOLOGY OF CDIO ON THE EXAMPLE OF THE SUBJECT “PHYSICS”**

*Abstract.* This article is devoted to questions of self-training of students of engineering specialties in the Technical University (on the example of Metallurgy direction students of the Institute of Non-ferrous Metals and Materials of Siberian Federal University). It is noted that the self-training of students is also provided in the traditional teaching, but it’s content changes due to implementation of the CDIO ideology in the education process. In CDIO approach the self-training is performed not only during extracurricular studies, the share of self-training activities increases in the classroom hours through intensive use of active learning methods. The fragment of a chart of interactive technology implementation in classroom and extracurricular self-training on the theoretical material in physics is proposed. The results of real pedagogical practice are presented.

*Keywords:* self-training, world initiative of CDIO, card of interactive technologies, active learning methods, project work students, the competence, the Federal State Educational Standard.

*Поступила в редакцию 12.10.2015*

*Хузин Ильнур Рафисович**Преподаватель, Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт, ilnurkhuzin@mail.ru, Набережные Челны*

## **СТИМУЛЫ МОТИВАЦИИ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются результаты исследования на выявление наиболее значимых стимулов мотивации самосовершенствования качества педагогической деятельности преподавателя профессиональной образовательной организации с учетом современных изменений в системе образования, барьеры стимулирования, требования к преподавателю со стороны студентов и согласно Закону об образовании. Раскрывается сущность понятий «стимул», «мотив», «стимульная ситуация», «барьер». Проводится анализ сегодняшнего положения преподавателя профессиональной образовательной организации в системе образования, аргументируется актуальность проблемы. Определяются методы улучшения качества педагогической деятельности преподавателя, микроклимата в педагогическом коллективе. Даются практические рекомендации для руководителей профессиональных образовательных организаций.

*Ключевые слова:* стимул, мотивация, барьер, самосовершенствование качества педагогической деятельности преподавателя, профессиональная образовательная организация.

Реформы в системе образования обозначили новые тенденции его развития. Одной из задач в условиях модернизации российского образования является его интеграция в единое европейское образовательное пространство, характеризующееся обновлением образовательных стандартов, учебных планов, ростом мобильности и сотрудничества преподавателей и студентов, формированием рынка образовательных услуг. В Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. стратегической целью государственной политики в области образования заявлено повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Осуществление педагогической деятельности преподавателя по подготовке специалистов в профессиональной образовательной организации среднего звена, как ступенью между школой и вузом, представляется сегодня достаточно сложной по нескольким причинам.

Во-первых, в колледж после 11-го класса школы поступают, в основном, учащиеся, которые не смогли поступить в вуз. После 9-го класса поступают учащиеся, не уверенные в собственных силах по возможностям

успешного окончания школы. Следовательно, преподавателю колледжа приходится работать с достаточно слабым контингентом студентов.

Во-вторых, уровень заработной платы преподавателя колледжа остается одним из самых низких среди педагогических работников. Данный дисбаланс социальной обеспеченности создает условия для оттока педагогических кадров из профессиональной образовательной организации среднего звена. В условиях низкой заработной платы преподаватели вынуждены искать источники дополнительного заработка. При таком раскладе ситуации вопросы качества подготовки студентов начинают отходить на второй план.

Следовательно, руководитель колледжа сталкивается со сложными задачами удерживать преподавателей в данном учебном заведении и, кроме того, добиться от них высококачественных результатов педагогической деятельности. В связи с этим нарастает актуальность проблемы стимулирования мотивации совершенствования качества педагогической деятельности, в особенности повышения самостимулирующего потенциала педагогов среднего звена.

В соответствии со статьей 48 «Закона об образовании в РФ» педагогические работники профессиональной образовательной организации обязаны:

1) осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемого учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой;

2) соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики;

3) уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений;

4) развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;

5) применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания [4, с. 150–151].

Согласно проведенному нами исследованию в форме анкетирования студентов профессиональной образовательной организации, было определено каким (в представлении студентов) должен быть идеальный преподаватель профессиональной образовательной организации. Говоря о самых важных качествах педагога, студенты отметили, что преподаватель должен понимать студентов, интересно преподносить материал по дисциплине, обладать чувством юмора, быть добрым, в меру строгим, справедливым, открытым, интеллигентным, требовательным, должен уважать студентов. Некоторые студенты отметили, что преподаватель должен не только объяснять материал по программе, но и делиться собственным жизненным опытом.

Повышенные требования к преподавателям и фактическая социальная незащищенность на уровне заработной платы вынуждают директора профессиональной образовательной организации искать новые методы и подходы по стимулированию мотивации преподавателя к совершенствованию качества своей педагогической деятельности.

Проблемы педагогического стимулирования рассматривали С. Г. Вершловский, Г. С. Вяликова, В. Г. Пряникова, З. И. Равкин, В. Н. Тарасюк, Р. Х. Шакуров; концеп-

туальные идеи стимулирования изменений в потребностно-мотивационной сфере, сознании и самосознании личности были исследованы в работах Л. Ю. Гордина, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, Н. Ш. Чинкиной.

Научной школой З. И. Равкина введено понятие «стимульная ситуация». Данная ситуация возникает, когда начинает взаимодействовать между собой группа стимулов, объединенных общей педагогической целью, при которой интенсивно формируется и реализуется установка школьника, направленная на удовлетворение их потребностей в активной деятельности интеллектуального или нравственно-этического плана [6].

В современном толковом словаре русского языка понятие «стимул» трактуется как «побудительная причина; то, что вызывает что-нибудь, побуждает к чему-нибудь» [5, с. 767].

В. Зайцев выводит директиву «стимулирование учителей улучшить результаты своего труда» на второе место по степени важности в общей схеме управления человеческим фактором в образовательном учреждении [2].

Процесс стимулирования рассматривается нами как акт воздействия одной личности на другую личность с целью активизации в стимулируемом преподавателе необходимых для данного целевого акта действий с перспективой закрепления этих побуждающих факторов в личности педагога, выводя этот акт на уровень самостимулирования.

Для эффективного стимулирования мотивации самосовершенствования качества педагогической деятельности преподавателя руководитель профессиональной образовательной организации должен знать и уметь определять мотивационную структуру педагога.

«Мотивы выполняют двоякую функцию: первую – в том, что они побуждают и направляют деятельность, вторую – в том, что они придают деятельности субъективный, личностный смысл; следовательно, смысл деятельности определяется мотивом», – считает Л. И. Божович [1, с. 142].

В стимулировании мотивации самосовершенствования качества педагогической деятельности преподавателя профессиональной образовательной организации важно определить стимулы, которые подкрепляются побуждающим фактором – мотивом.



Необходимость данного факта подтверждена результатами нашего исследования, которое проводилось среди преподавателей профессиональных образовательных организаций Поволжского региона. Педагогам было предложено ответить на вопросы анкеты по 9-балльной рейтинговой шкале. В результате накопленных материалов наблюдений, бесед, интервьюирования и ряда других методов были определены наиболее значимые стимулы и барьеры мотивации самосовершенствования качества педагогической деятельности преподавателя. Материалы, полученные в процессе анкетирования, были подвергнуты математической обработке по методике Бравэ-Пирсона. Были получены показатели средней значимости ( $M$ ) с коэффициентом отклонения ( $+m$ ).

Наиболее значимым стимулом мотивации самореализации преподавателя в самосовершенствовании качества своей педагогической деятельности является получение преподавателем высокого рейтинга по шкале оценки качества педагогической деятельности ( $6,23 + 0,15$ ). Для достижения высокого уровня по этому рейтингу преподаватель должен комплексно проводить педагогическую деятельность и отслеживать ее результаты в течение семестра по таким критериям, как: успеваемость студентов по итогам сессии и/или независимого оценивания образовательных результатов, качество знаний студентов; подготовка студентов-участников, призеров и дипломантов предметных олимпиад, конференций, конкурсов по предмету; участие преподавателя в профессиональных конкурсах, грантах, научно-практических конференциях, семинарах; активное участие в научно-методической и экспериментальной работе, распространении передового педагогического опыта и др. Накапливая баллы по каждой из категорий, преподаватель может достигнуть самых высоких показателей при очень активной вовлеченности во всевозможные аспекты своей профессиональной деятельности. Результаты выдающихся преподавателей оглашаются на педагогическом совете в конце семестра.

Еще одним из стимулов мотивации самореализации преподавателя в самосовершенствовании качества своей педагогической деятельности является предоставление пре-

подавателю администрацией профессиональной образовательной организации возможности выбора групп для преподавания при распределении педагогической нагрузки с показателями значимости  $5,80 + 0,16$ . При наличии различных специальностей в профессиональной образовательной организации и преподавании определенной дисциплины в тандеме с другими коллегами важна гибкость администрации при распределении педагогической нагрузки. Самым эффективным методом является предоставление общего объема часов преподавателям, читающим одну дисциплину, с возможностью их совместного распределения нагрузки по ней между собой. Это способствует выстраиванию более дипломатических коллегиальных взаимоотношений как между педагогами, так и между администрацией с преподавателями.

Стимул – получение методической помощи – является также одним из значимых стимулов мотивации самореализации преподавателя в самосовершенствовании качества педагогической деятельности ( $5,15 + 0,18$ ). Преподавателю, независимо от стажа и используемой им методики преподавания, всегда важно знать о возможности получения методической помощи и наращивания своего методического потенциала. Для этих целей функционирует методический кабинет, имеются цикловые методические комиссии по определенным дисциплинам. Администрации профессиональной образовательной организации важно выстраивать работу с коллективом как одной комплексной единицей, где каждый готов помочь друг другу.

Несмотря на множество стимулов, побуждающих преподавателя совершенствовать качество его педагогической деятельности, существуют также барьеры стимулирования мотивации педагогов.

Барьер, по Р. Х. Шакурову, это «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности» [8, с. 19]. Мы рассматриваем барьер стимулирования мотивации самосовершенствования качества педагогической деятельности преподавателя как определенное препятствие в процессе осуществления стимулирующей деятельности руководителя профессиональной образова-

тельной организации.

Барьером стимулирования мотивации самореализации преподавателя в самосовершенствовании качества своей педагогической деятельности является слабо выраженная мотивация студентов к обучению, с показателями значимости – 5,87 + 0,16. Преподаватели, отметившие этот фактор как барьер сильной сдерживающей значимости, являются нетворчески работающими педагогами. Данный фактор является стимулом только для преподавателей, которые творчески выстраивают свою педагогическую деятельность и стараются получить результат от каждого студента, который обучается у них, независимо от того с какой мотивацией обучения студент начал изучение дисциплины. Их целью является повышение мотивации каждого студента от исходного уровня. Соответственно, ликвидация данного барьера должна проводиться посредством снятия внутренних барьеров самого преподавателя и перенаправления его на творческую составляющую педагогической деятельности.

Барьером стимулирования мотивации самопознания преподавателя в самосовершенствовании качества своей педагогической деятельности является осознание недостаточности знаний об эффективных инновационных технологиях профессиональной деятельности (– 5,33 + 0,15). Возможны организации обучающих тренингов по существующим инновационным технологиям педагогической деятельности, обмен передовым педагогическим опытом, усиление взаимодействия цикловых методических комиссий по различным дисциплинам, содействие в прохождении курсов повышения квалификации педагогов.

Таким образом, очевидна необходимость выявления наиболее значимых стимулов мотивации педагогов, барьеров стимулирования для руководителя в общей схеме менеджмента качества профессиональной образовательной организации с целью усиления положительной динамики показателей качества и уменьшения оттока кадров. Выявленные в нашем исследовании данные

легли в основу программы по стимулированию мотивации самосовершенствования качества педагогической деятельности преподавателя, в которой предусмотрено усиление наиболее значимых стимулов и ликвидация барьеров стимулирования мотивации самосовершенствования качества педагогической деятельности преподавателя в профессиональной образовательной организации.

#### Библиографический список

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
2. *Зайцев В.* Необходимые составляющие успешной деятельности, или как исправить «двойку» по... управлению // Народное образование. – 2004. – № 8. – С. 59–66.
3. *Каурцев М. Н.* Интерактивное обучение педагогов, его влияние на личностно-профессиональный рост // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 61–69.
4. Об образовании в РФ [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012, № 273 ФЗ. – URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения: 13.08.2015).
5. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. – М.: А ТЕМП, 2004. – 944 с.
6. *Равкин З. И.* Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории) // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н. К. Крупской, 1972. – С. 9–76.
7. *Смирнова Л.* Педагогическое стимулирование в российской педагогике: монография. – Германия: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 232 с.
8. *Шакуров Р. Х.* Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.
9. *Dee Thomas, Wyckoff James.* Incentives, Selection, and Teacher Performance Evidence from IMPACT // National Bureau of Economic Research Working Paper. – 2013. – № 19529. – P. 51.
10. *Hall Nathan C., Goetz T.* Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers. – Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 2013. – 206 p.

**INCENTIVES OF TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY  
QUALITY SELF-IMPROVEMENT MOTIVATION  
IN A PROFESSIONAL  
EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Abstract.* The article covers the results of research on determination of the most important incentives of teacher's pedagogical activity quality self-improvement motivation in a professional educational organization taking into account the recent changes in the system of education, barriers of stimulation, expectations of students to a lecturer and Federal Law on Education requirements to teacher's pedagogical activity.

*Keywords:* incentive, motivation, barrier, teacher's pedagogical activity quality self-improvement, professional educational organization.

*Поступила в редакцию 25.06.2015*

**Жукова Арина Геннадьевна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, arzhukova2009@mail.ru, Москва*

**Романова Алёна Николаевна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики, Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, romanovaal@mail.ru, Кострома*

**К ВОПРОСУ О НОРМАТИВНОЙ БАЗЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

*Аннотация.* В статье проводится анализ нормативных документов, регламентирующих вузовскую подготовку будущих учителей русского языка и литературы (направления «Педагогическое образование» и «Филология» (уровень бакалавриата)): школьных и вузовских образовательных стандартов, документов, определяющих требования к квалификации педагогических работников и др., выявляются расхождения и противоречия, требующие корректировки. По итогам анализа делаются выводы о направлениях совершенствования нормативной базы вузовской подготовки учителей-словесников.

*Ключевые слова:* педагогическое образование, филологическое образование, предметная область «Филология», федеральные государственные образовательные стандарты высшей и средней школы, квалификационные требования к учителю русского языка и литературы, профессиональный стандарт педагога.

Направления, связанные с подготовкой учителей русского языка и литературы, к которым относятся «Педагогическое образование» (с профилями «Русский язык» и «Литература»), а также «Филология» (профили «Отечественная филология», «Преподавание филологических дисциплин»), в числе многих других гуманитарных направлений долгое время находятся в притесненном положении: неуклонно сокращается бюджетный набор студентов и аспирантов, закрываются или насильственно объединяются разнопрофильные кафедры, увольняются специалисты, стареют кадры. Федеральные целевые программы по русскому языку, ориентированные прежде всего на распространение русского языка за рубежом, практически не содержат мер, направленных на улучшение ситуации в отечественном вузовском филологическом образовании [3].

Сегодня у филологического сообщества высшей школы появилась надежда на изменение ситуации. Актуальные как никогда поиски духовной основы, призванной укрепить национальное самосознание, сплотить общество и сформировать патриота и гражданина, приводят к тому, что государство и общество постепенно начинают осознавать потребность в развитии гуманитарной

сферы в целом, важнейшей частью которой, без сомнения, являются русский язык и литература. На самом высоком уровне звучит словосочетание «филологическое образование». При Президенте и Правительстве РФ работают Советы по русскому языку, созданы ассоциации школьных учителей и вузовских преподавателей русского языка и литературы, Государственная Дума принимает решение о разработке единой концепции школьного филологического образования в Российской Федерации. В перечне поручений, подписанном В. Путиным в июле 2015 г., находим следующие позиции: 1) учитывать при проведении мониторинга деятельности вузов, осуществляющих подготовку по направлению «Филология», наличие самостоятельных кафедр русского языка и русской литературы; 2) внести в федеральные образовательные стандарты общего образования изменения, предусматривающие выделение русского языка и литературы в качестве самостоятельной предметной области; 3) разработать и утвердить комплекс мер по подготовке и дополнительному профессиональному образованию учителей русского языка и литературы [6]. Понятно, что обсуждение статуса школьных предметов «Русский язык» и «Литература»,

составляющих единую предметную область, не может не повлечь за собой вопросов, связанных с подготовкой учителя, эти предметы преподающего.

В связи с этим на первый план выходит комплекс вопросов, связанных с нормативным обеспечением вузовской подготовки учителя-словесника. Каким видит современная высшая школа будущего учителя русского языка и литературы? Каковы требования к его образованию и квалификации?

Анализ опыта ряда вузов, реализующих соответствующие образовательные программы, а также результаты анкетирования преподавателей, проведенного Ассоциацией преподавателей русского языка и литературы высшей школы (участвовало более 60-ти преподавателей из 15 вузов), позволяют обозначить ряд негативных моментов, влияющих на качество подготовки будущих учителей-словесников. Среди них не последнюю роль играют противоречия в нормативной документации. В отличие от конструктивных противоречий самой действительности, необходимых для движения вперед, эти неувязки, вызванные несогласованностью работы разных ведомств, несут в себе деструктивное начало, препятствующее развитию системы образования.

Школьные и вузовские ФГОС слабо коррелируют между собой как в определении предметной области дисциплин «Русский язык» и «Литература», так и с точки зрения предполагаемых компетенций и результатов образования.

ФГОС основного общего образования содержит четкое указание на предметную область «Филология», включающую самостоятельные предметы «Русский язык» и «Литература» с взаимосвязанными результатами обучения [12]. Во ФГОС для старшей школы предметная область «Филология» включает интегрированную дисциплину «Русский язык и литература» на базовом или углубленном уровнях, также с общим списком взаимосвязанных требований к предметным результатам [11]. Как бы мы ни относились к идее сведения двух полноценных предметов в один учебный курс, очевидно, что школьные ФГОС ориентированы на общность предметной области, охватывающей русский язык и литературу. Более того, они указывают на особый статус

«Филологии» в общей системе школьного обучения: она формирует основы для понимания особенностей разных культур и воспитания уважения к ним, способствует духовному, нравственному, эмоциональному, творческому и познавательному развитию, формирует базовые умения, необходимые для дальнейшего изучения языков, обогащает словарный запас для «достижения более высоких результатов при изучении других учебных предметов» [12].

Еще более определенно эта точка зрения выражается в проекте «Концепции школьного филологического образования: Проект» (2015), утверждающем в качестве одного из своих научно-методических приоритетов «ценность филологических знаний как основы практической грамотности, речевой, читательской и общей культуры личности, ее базовых компетенций, как условия достижения метапредметных и личностных результатов образования во всех предметных областях, как фундамента для дальнейшего образования и самообразования» [4, с. 5]. По отношению к школьному обучению в «Концепции» вводится в качестве полноправного понятие «филологическое образование», предметной областью которого является «филология – комплекс наук, обращенных к слову как единице языка, словесному высказыванию (тексту), к словесно-художественному творчеству (произведению)» [Там же, с. 7]. Признавая «самостоятельность школьных предметов “Русский язык” и “Литература” на всех уровнях образования, авторы концепции предлагают учитывать их «сущностную взаимосвязь», а также «целесообразность координации <...> при сохранении методологической специфики и содержания каждого из предметов» [Там же, с. 5–6].

В противоречие со школьным стандартом вступает ныне действующий ФГОС ВПО по направлению 050100 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). Вопреки традициям отечественной филологической школы он ориентирован на два разных профиля: «Русский язык» и «Литература», освоение каждого из которых рассчитано на 4 года очного обучения. Названные профили могут реализовываться и в двухпрофильных программах бакалавриата (5 лет очного обучения), причем не только совместно, но и отдельно друг от друга, в различных со-

четаниях, например: «Русский язык» и «Английский язык», «Литература» и «История» и т. п.

Указанный ФГОС является рамочным и предлагает перечень общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных (педагогических) компетенций, которыми должен овладеть любой выпускник, независимо от того, какой предмет он впоследствии будет преподавать. Предметная составляющая подготовки бакалавров фиксируется не во ФГОС, а в примерных основных образовательных программах конкретных профилей. Сравнение перечней специальных (предметных) компетенций для профилей «Русский язык» и «Литература» демонстрирует искусственность разделения филологических профилей и нелогичность в выборе приоритетов. Так, выпускник по профилю «Литература» готов к филологической интерпретации литературных произведений и лингвистическому анализу текстов [8], а выпускник по профилю «Русский язык» лишь «владеет приемами анализа текстов различных видов и жанров» [7]<sup>1</sup>. В образовательных программах с профилем «Литература+» практически отсутствует историко-языковая подготовка, нет классических языков.

Таким образом, в предметной подготовке тех, кто должен преподавать филологические дисциплины в школе, уже на уровне нормативных документов заложен дисбаланс. Несмотря на то что во многих случаях обучение ведется по двухпрофильной программе «Русский язык» и «Литература» (5 лет очного обучения), сама идея отдельной подготовки учителей русского языка и литературы, очевидно, не способствует сохранению сущностного единства предметной области «Филология». К тому же сегодня наблюдается сокращение бюджетных мест на двухпрофильные программы в пользу однопрофильных, реализация которых дешевле.

Не способствует этому и «разностатусность» предметов «Русский язык» и «Литература» в современной школе: первый име-

ет несомненный приоритет, определяемый обязательным ЕГЭ (экзамен, оговоримся, проверяет совсем не те результаты образования, которые должны быть получены согласно ФГОС: «ЕГЭ готовит школьника к себе, а не к реальной жизни» [10]). Второй нередко воспринимается как необязательный, неважный. Возможно, ситуация начнет меняться к лучшему с возвращением и концептуальным переосмыслением сочинения как формы итоговой государственной аттестации.

Реформа педагогического образования, направленная на реализацию идей прикладного, а также так называемого широкого/универсального бакалавриата, ставит во главу угла психолого-педагогическую подготовку будущего учителя, дополненную большим количеством школьной практики, начиная с 1 курса [15]. Принимая многие идеи идеологов реформы (возможность разных «входов» в профессию, отбор в процессе учебы тех, кто действительно способен работать в школе, возможность других образовательных траекторий для остальных, введение профессионального «учительского» экзамена и т. д. [1], признавая необходимость практико-ориентированного, деятельностного подхода в подготовке учителя, реализующего современные школьные ФГОС [5]), мы не можем согласиться с явной дискриминацией предметной подготовки учителя, которую авторы реформы почему-то часто считают сугубо «знаниевой», «схоластической», излишней для педагога-практика, отказывая ей в деятельностных возможностях.

Несбалансированность предметного (филологического) и психолого-педагогического циклов в стандартах и образовательных программах приводит к ослаблению профессиональной подготовки учителя. Ситуация усугубляется отсутствием содержания образования в ФГОС ВПО и, в еще большей степени, в ФГОС ВО (для направления «Педагогическое образование» он пока не утвержден). ФГОС ВО, как известно, не регламентируют даже наличие циклов дисциплин, что для педагогического образования чревато резким снижением требований к предметной подготовке учителя.

Именно такое (беспрецедентное!) снижение обнаруживаем в Профессиональном стандарте педагога (2013 г.), на который авторы реформы предлагают ориентироваться

<sup>1</sup> Отметим, что действующие примерные основные образовательные программы по профилям «Русский язык» и «Литература», утвержденные УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров, датируются 2010 г., т. е. относятся, по сути, к предыдущей версии ФГОС ВПО.

при составлении ФГОС ВО [5]. В квалификационной характеристике учителя доминируют психолого-педагогические и правовые знания и умения. В разделе «Необходимые знания» есть только одна «предметная» позиция: «Преподаваемый предмет в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке (так в документе – авторы)» [10]. Данная формулировка не только содержит в себе грамматическую ошибку, но и допускает разночтения: непонятно, о каких стандартах идет речь: высшего или среднего образования. По сути, педагог по объему и качеству предметных знаний приравнивается к выпускнику средней школы.

Идеологи реформы, определяя содержание предметной подготовки будущего учителя, ориентируются на содержание школьной подготовки. Если произведений зарубежной литературы, древнерусской литературы, фольклора в школьной программе мало, то и в вузовской программе эти курсы можно сократить, ограничившись несколькими практическими занятиями. Таким образом, предметное содержание вузовского педагогического образования выхолащивается, что не может не привести к снижению качества обучения как самого выпускника, так и его будущих учеников: учитель русского языка и литературы, реализующий предметную область «Филология», по сути, перестает быть филологом.

Отдельное недоумение вызывает раздел профессионального стандарта педагога, посвященный учителю русского языка (заметим – не русского языка и литературы!): трудовые функции, знания и умения не коррелируют друг с другом, их перечни нелогичны. И, конечно, в перечне функций снова отсутствует обучение русскому языку как учебному предмету.

Отказ от принципа фундаментальности предметной подготовки ведет к снижению интеллектуального и профессионального потенциала современного выпускника педагогического вуза, не дает ему возможности уверенно ориентироваться в современных меняющихся условиях, постигать новые явления языка и литературы, самостоятельно разрабатывать новые подходы

к преподаванию филологических дисциплин, полноценно организовывать исследовательскую деятельность обучающихся. Считаем принципиально важным то, что в уже упомянутой «Концепции школьного филологического образования» декларируется обязательность «фундаментального ядра» при изучении русского языка и литературы как условие сохранения единства культурно-образовательного пространства России. Такое «фундаментальное ядро» должно быть также выделено и сохранено и в вузовской подготовке педагога-словесника.

Школьными учителями традиционно становились выпускники направления «Филология». Сегодня будущие педагоги-словесники и «чистые» филологи часто учатся в одних и тех же аудиториях, у одних и тех же преподавателей, однако направления «Педагогическое образование» и «Филология» относятся к разным укрупненным группам направлений (УГН), и, соответственно, их стандарты различаются очень серьезно. ФГОС ВО по направлению 45.03.01 «Филология», введенный в действие в 2014 г., также является рамочным документом, не регламентирующим содержание образования. Филологический стандарт предусматривает возможность для выпускников бакалавриата заниматься педагогической деятельностью, включая такие компетенции, как способность к проведению учебных занятий и внеклассной работы по языку и литературе в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях (ПК-5); умение готовить учебно-методические материалы для проведения занятий и внеклассных мероприятий на основе существующих методик (ПК-6); готовность к распространению и популяризации филологических знаний и воспитательной работе с обучающимися (ПК-7) [14]. Понятно, что педагогических компетенций для филологов значительно меньше, чем для педагогов-словесников (3 против восьми), к тому же психолого-педагогический блок дисциплин и педагогическая практика включаются (для русистов) в учебные планы профилей «Отечественная филология» и «Преподавание филологических дисциплин» (первый является традиционным и распространен больше, второй реализуется достаточно редко). Профиль «Прикладная филология» (один из самых востребованных) вообще

не предполагает психолого-педагогического блока дисциплин.

Филологический стандарт бакалавриата вступает в противоречие с нормативными документами, регламентирующими квалификационные требования к учителю. Впрочем, сами эти документы также противоречат друг другу. Так, согласно Единому квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», 2010 г.), учителем может работать человек, имеющий: «высшее профессиональное образование <...> по направлению подготовки “Образование и педагогика” или в области, соответствующей преподаваемому предмету» [2], а Профессиональный стандарт педагога (2013 г.) позволяет работать учителем лишь выпускникам по направлениям, относящимся к УГН «Образование и педагогика», и фактически закрывает дорогу в школу бакалавру-филологу, независимо от профиля, требуя от него прохождения «профессиональной переподготовки по профилю педагогической деятельности» [9].

Увеличивающийся разрыв между уровнем предметной подготовки студентов, обучающихся по программам «Филология» и «Педобразование. Русский язык и/или литература», и противоречия в законодательной базе приводят к тому, что имеющие право преподавать выпускники вуза приходят в школу с поверхностными знаниями по предмету, а дипломированные специалисты, получившие глубокие филологические знания, теряют право на занятия педагогической деятельностью. Необходимо устранить эти противоречия, с одной стороны, законодательно закрепив право выпускников по направлению «Филология» (бакалавриат) преподавать в организациях общего и специального среднего образования, а с другой – четко определив, какой именно объем подготовки по направлению педагогической деятельности они для этого должны получить (в том числе в рамках основной образовательной программы).

Право преподавания в школе может быть предоставлено лишь тем бакалаврам филологии, кто в рамках образовательной программы получил возможность освоить психолого-педагогические дисциплины

и прошел педагогическую практику. При этом необходимо законодательно закрепить не только минимальный объем этого блока (не менее 250 ч), но и его содержание. В психолого-педагогический блок обязательно должны входить такие дисциплины, как возрастная психология, педагогика, методика преподавания русского языка, методика преподавания литературы, а также педагогическая практика в объеме не менее 4–6 недель. Удостоверять наличие подготовки по направлению педагогической деятельности может специальный вкладыш в дипломе выпускника, который должен быть приравнен к сертификату о профессиональной переподготовке.

Итак, чтобы при переходе на новые стандарты высшего образования обеспечить качественную подготовку учителей русского языка и литературы, необходимо дорабатывать имеющуюся нормативно-правовую документацию: устранять противоречия в трудовом законодательстве, координировать стандарты разных уровней образования, добиваться баланса в содержании образовательных программ и единого понимания задач профессиональной деятельности педагогов-словесников. Такая координация возможна при условии заинтересованной и активной позиции профессионального вузовского сообщества, при условии выработки реального механизма учета его мнения при разработке нормативной документации, регламентирующей образовательную деятельность в филологической сфере.

#### Библиографический список

1. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Педагогическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 32–40.
2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденный приказом Минздравсоцразвития №761н от 26 августа 2010 г. [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской газеты». – URL: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения: 02.08.2015).
3. Жукова А. Г. Филология для нефилологов (к обсуждению проблемы) // Языковое образование в вузе: теоретический и прикладной аспекты: сб. статей Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ,



2015. – С. 314–320.

4. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: Проект. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. – 112 с.

5. Марголис А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 41–57.

6. Перечень поручений по итогам совместного заседания Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку, состоявшегося 19 мая 2015 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/49877> (дата обращения: 27.07.2015).

7. Примерная основная образовательная программа по направлению 050100 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). Профиль «Русский язык» [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/roops/1/5/20110411162738.pdf> (дата обращения: 01.08.2015 г.)

8. Примерная основная образовательная программа по направлению 050100 «Педагогическое образование» (профиль «Литература») [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/roops/1/5/20110411161849.pdf> (дата обращения: 01.08.2015 г.)

9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный Приказом Минтруда и соцзащиты №544н от 18 октября 2013 г. [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской газеты». – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 02.08.2015).

html (дата обращения: 02.08.2015).

10. Сидорова М. Ю. Записки инопланетянина [Электронный ресурс] // Интернет-издание Pravmir.ru (Православие и мир). – URL: <http://www.pravmir.ru/zapiski-inoplanetyanin1/> (дата обращения: 15.08.2015).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт общего среднего (полного) образования (10–11 кл.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 08.08.2015).

12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской газеты», 19 декабря 2010 г. – URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obstandart-site-dok.html> (дата обращения: 08.08.2015).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (дата обращения: 01.08.2015).

14. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301\\_Filologia.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301_Filologia.pdf) (дата обращения: 01.08.2015).

15. Яковлева К. Академик Семенов: «Мы становимся идеальным балансом» [Электронный ресурс] // Интернет-портал Учеба.ру, 14 июня 2015 г. – URL: <http://www.ucheba.ru/article/1158> (дата обращения: 11.08.2015).

### **Zhukova Arina Gennadyevna**

*Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Russian philology and intercultural communication Department, Pushkin State Russian Language Institute, arzhukova2009@mail.ru, Moscow*

### **Romanova Alyona Nikolaevna**

*Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Russian philology and journalism Department, Nekrasov Kostroma State University, romanovaal@mail.ru, Kostroma*

## **ANENT THE REGULATORY FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION FOR RUSSIAN AND LITERATURE TEACHERS**

*Abstract.* The paper is devoted to the analysis of regulations which determine the principles of higher education for Russian and literature teachers (types “Pedagogical education” and “Philology” (bachelor level), such as educational standards for schools and universities, specifications of qualification for pedagogical employees, etc. Further the authors reveal the variances and contradictions in these documents which need to be corrected. According to the results of the analysis the conclusions about the possible ways of improvement of the regulations framework are made.

*Keywords:* pedagogical education, philological education, subject field “Philology”, standards of higher and secondary education, specifications of qualification for the Russian and literature teacher, professional standard for the teacher.

*Поступила в редакцию 03.09.2015*

*Шутенко Андрей Иванович*

*Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник НИИ Синергетики, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова, avalonbel@mail.ru, Белгород*

## **КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Цель статьи заключается в обосновании необходимости опосредованного внедрения современных информационных технологий в образовательный процесс вуза через развитие сети разнообразных образовательных коммуникаций. В представленной концепции описывается лично развивающий ресурс образовательных коммуникаций, который активизируется посредством развертывания таких компонентов, как: информационный, интерактивный, коммуникативный, гностический, операциональный, отношенческий, интенциональный, ценностно-смысловой. Раскрываются ведущие признаки образовательных коммуникаций: диалогичность, сотрудничество, персонализация, академичность, предметность, а также уровни их функционирования: межличностный, групповой, институциональный. В качестве рекомендательной базы для внедрения образовательных коммуникаций в образовательный процесс в концепции излагаются основные психолого-педагогические принципы их применения: адресность, доступность, избыточность, разносторонность, рефлексивность, сензитивность, синергичность, обновляемость.

*Ключевые слова:* образовательные коммуникации, высшая школа, информационные технологии, персонализация образования, структурно-нормативные особенности образовательных коммуникаций.

В современных условиях утверждения информационного общества задача высшей школы состоит в том, чтобы стать органичной частью этого общества, быть в его авангарде. Сегодня новейшие информационные технологии проникают практически во все сферы общественной и личной жизни, все более структурируют сознание, поведение современного человека. Образуя социальные сети, эти технологии охватывают все большие массы людей и прежде всего молодежь [1]. В этой связи высшая школа должна выстроить свое образовательно-информационное пространство как сферу социокультурного и профессионального развития личности. Производя такое пространство, высшая школа может выйти на качественно новый уровень в деле информационного обеспечения образовательной деятельности в рамках важнейших задач профессиональной подготовки, может усилить возможности самостоятельной работы и научно-исследовательской деятельности студентов. Кроме того, информатизация образовательного процесса может существенно разгрузить работу преподавателя, чей труд

в системе поточно-курсовой работы большей частью сводится к простой организации и передаче учебной информации.

*Информатизация образования как вызов педагогике высшей школы.* Развитие современных обучающих информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) открывает возможность усиления личностного подхода в высшем образовании. Действительно, педагогически грамотное применение этих технологий может обеспечить реальный прорыв к персонификации образовательного процесса, способствовать лучшей подготовке студентов и преодолению издержек массово-репродуктивной системы подготовки [4]. Между тем механический и технократический подход к применению данных технологий грозит усилением этих издержек, особенно если по-прежнему делать ставку на объяснительно-иллюстративную парадигму обучения. В этом случае информатизация образования сработает в обратном направлении и неизбежно приведет к педагогическому коллапсу, когда преподаватель будет выведен из образовательного пространства, занимаясь обслуживанием обучающихся про-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-06-08802 на 2015–2016 гг.

грамм, а формальность и обезличенность станут нормой новой образовательной среды.

В гуманитарном аспекте информатизация образования представляет серьезный вызов современной высшей школе, служит своего рода тестом на ее психолого-педагогическую состоятельность. Особенно существенные трансформации образования связаны с применением виртуальных, интерактивно-информационных технологий последних поколений, высокомоощных компьютеров, а также с развитием технологий быстрого Интернета [10].

Сегодня ни для кого не секрет, что информационные технологии могут оказывать негативное воздействие на психику и сознание развивающейся личности. Поэтому главный вопрос заключается в том, как распорядиться технологиями – во благо или во вред *образованию Человека*? Какой предел уготован человеку в информационном будущем? Сохранится ли он как Homo-sapience (т. е. как человек разумный, мыслящий), или же станет Homo-informaticus (т. е. человеком техногенным, информационно-рецептирующим)? Это те вопросы, ответы на которые должно дать современное образование.

Для построения полноценной образовательно-информационной среды в современном вузе необходимо соблюдать и реализовывать императив *личностного измерения* образования. Данное измерение, в отличие от других доминант вузовской подготовки (информационной, профессиональной, технологической, научной, экономической и др.), устанавливает приоритеты и ценности личностного роста студентов в образовательно-информационном пространстве, их разностороннего развития и самоопределения в профессии и обществе, достижения самореализации, развития внутренней ответственности и субъектного статуса в процессе вузовской подготовки [7].

*Понятие образовательных коммуникаций.* Становление информационной педагогики и практики медиаобразования в русле личностного измерения неизменно влечет за собой обновление существующих дидактических походов, методов, форм и категорий в педагогике высшей школы [9]. К числу таких новых ключевых концептов относится, на наш взгляд, категория «*образовательные коммуникации*». В сложившемся понимании

данном термином обозначается некая связанная совокупность, объединяющая способы, каналы, приемы, режимы, форматы и пр. продвижения специальной информации (учебной, научной, профессиональной, технической, социо-культурной и др.) и саму эту информацию в рамках организации и обеспечения образовательного процесса [11]. В общем виде речь идет о некоем квантовании и транспортировке посредством информационных технологий содержания обучения в сферу активного восприятия и сознания обучаемых, об оснащении их необходимым потоком учебной информации и создании информационного пространства, подчиненного задачам профессиональной подготовки и развития личности в вузе [5].

Таким образом, под образовательными коммуникациями в вузе подразумевается в первую очередь процесс организации и передачи информации (иллюстративно-графической, теоретической, справочной, научно-методической, эмпирической и др.), отражающей содержание обучения и опыт культуры в определенном профессиональном сегменте подготовки.

Выступая как достаточно широкая и емкая категория, понятие «образовательные коммуникации» можно представить в виде открытой и подвижной структуры информационного пространства образовательной системы. Как уже отмечалось нами ранее, эти коммуникации составляют «...линии «транспортировки знаний», объяснительных схем и моделей, а также всех необходимых сведений для полноценного обучения студентов» [11, с. 34]. Когда говорят о коммуникациях, то обычно специалисты выделяют их социально-созидательную функцию [3]. Нужно иметь в виду, что в случае образовательных коммуникаций эта функция многократно увеличивается. И это неслучайно, ведь в данного рода коммуникациях отсеиваются все асоциальные и примитивные формы и содержания информационного воздействия, все иррациональные и деструктивные образцы и паттерны в пользу проверенного социально-историческим опытом, наиболее ценного багажа культуры.

*От информационных технологий к образовательным коммуникациям.* Современные информационные технологии могут повысить эффективность труда преподавателя

и стать для него незаменимым профессиональным средством. По сути, с приходом ИКТ в вуз у преподавателя появляется реальный шанс перестать быть информатором и стать действительно педагогом, т. е. направить свои усилия на обучение, воспитание и развитие студентов [9]. Стоит также особо отметить, что освобождение преподавателя посредством компьютеризации от «ков информативного обслуживания» открывает реальные перспективы решения проблем *дифференциации* и *индивидуализации* обучения, персонализации образовательного процесса и осуществления *личностного подхода* [7].

Образовательные возможности современных информационных технологий, как и любого обучающего средства, в полной мере раскрываются и реализуются в том случае, если они служат органичным инструментом развития образовательных коммуникаций в логике личностного измерения практики вузовской подготовки. Сами по себе эти технологии не являются панацеей от всех бед в сфере образования, а их внедрение в высшую школу сопровождается своими трудностями [2]. Как отмечают специалисты, с их применением связаны разного рода проблемы. Большая часть этих проблем возникает в том случае, если внедрение информационных технологий в учебный процесс не вызывает изменений в методике и философии обучения. В частности, если информатизация осуществляется в рамках доминирования прежней объяснительно-иллюстративной модели [6].

В представлении образовательных коммуникаций нужно четко понимать, что они не могут функционировать вне действия субъектов образовательного процесса, что сами по себе эти коммуникации не существуют, а выступают как формы проявления межличностных и межсубъектных отношений, как каналы и способы обмена идеями, опытом, мыслями, позициями и пр. вступающих в образовательные отношения субъектов [8]. Именно субъекты являются носителями и авторами образовательных коммуникаций, какой бы сложностью, опосредованностью, сетевой разветвленностью они не отличались. И в этом плане не стоит преувеличивать техническую, внесубъектную сторону коммуникаций, особенно в связи с наполнением их новыми информационными техно-

логиями.

Таким образом, необходимо отметить главный смысл образовательных коммуникаций, который заключается в их *метафункциональности*, а именно в том, что они складываются между субъектами образовательного процесса – преподавателем и студентом. Если первый выступает как субъект обучения, то второй является субъектом учения. Объединению этих двух субъектов (равно как и их деятельностей) и служат образовательные коммуникации. Именно через них деятельность обучения трансформируется в деятельность учения, обучающий как бы передает эстафету своей активности и опыта обучаемому, который сам становится носителем этой активности.

*Дидактическое и психологическое значение образовательных коммуникаций.* Сегодня в связи с развитием информационного общества существует опасность распространения информационного детерминизма в образовании, который минимизирует роль субъектов преподавания и учения, отводит им функции обслуживающих агентов и реципиентов новейших информационных технологий. При этом последние носят самодостаточный и самодовлеющий характер, принимая на себя (и довольно успешно) некоторые функции субъектов.

В этой связи ведущая задача дидактического построения высшего образования заключается, на наш взгляд, в организации, налаживании и активировании различных образовательных коммуникаций. Последние становятся предметом приложений основных усилий преподавательского сообщества, его умений и мастерства. Тем самым решается извечный вопрос педагогики и психологии об объекте педагогического воздействия – что (или кто) является объектом? Может ли обучаемый быть этим объектом, если он потенциально должен стать субъектом своей деятельности? Как сохранить объектность педагогической деятельности преподавателя, на что-то ведь должна быть направлена его активность (поскольку всякая деятельность должна иметь свой объект)?

В свете отмеченного выше, в качестве такого универсального объекта, на наш взгляд, выступают образовательные коммуникации. Именно воздействуя на них, а точнее говоря, организуя и управляя ими, преподаватель

организует и управляет образовательным процессом. Поэтому задача преподавателя – вовлечь обучаемого в эти коммуникации, сделать его полноправным субъектом различных образовательных коммуникаций. И если обучаемый по каким-либо причинам не проявляет свою активность, не берет на себя роль субъекта своей подготовки, то это означает, что выстроенные в процессе подготовки коммуникации не смогли вовлечь обучаемого, оставили его безучастным к обучению. Отсюда следует, что корректировать образовательную ситуацию необходимо воздействуя не столько на обучаемого (заставляя его учиться, принуждая его к чему-то и т. д.), сколько на сложившиеся образовательные коммуникации. В таких случаях необходимо что-то изменить в самих способах обращения и взаимодействия со студентами, чтобы они почувствовали свою сопричастность и ответственность в процессе подготовки [12].

Таким образом, дидактическая категоризация и институализация понятия образовательных коммуникаций позволяет сохранить объектность обучающей деятельности преподавателя и вместе с тем субъектность позиции обучаемого.

Кроме того, с помощью образовательных коммуникаций снимаются противоречия и потенциальная конфликтность в образовательном процессе, когда основные субъекты выводятся из эпицентра напряжения и возможного столкновения интересов и позиций. Осуществляемые воздействия адресуются уже не личности, а коммуникациям. Тем самым сохраняется личная автономность и сфера самостоятельной ответственности обучаемых, что очень важно для обеспечения их независимой субъектной позиции в образовании.

*Структурные составляющие образовательных коммуникаций.* Выступая как сложноорганизованное и системное явление, образовательные коммуникации складываются из присущих им компонентов, действие которых в совокупности приводит к формированию уникальной среды образовательного процесса как сферы социальной ситуации развития.

В структуре образовательных коммуникаций выделяются следующие компоненты (рис.):

– *информационный компонент* играет ведущую роль, представляя поток всей возможной информации, которая циркулирует и перерабатывается в образовательных коммуникациях;

– *коммуникативный компонент* представляет собственно систему связей и каналов передачи этой информации в образовательном процессе;

– *интерактивный компонент* вбирает все возможные контакты и взаимодействия в образовательном процессе: прямые, косвенные и опосредованные, формальные и неформальные, вербальные, невербальные, символические и пр.;

– *гностический компонент* представляет систему знаний и необходимых сведений для их усвоения в образовательном процессе;

– *операциональный компонент* представляет совокупность технологий (педагогических, информационных, психологических и пр.), а также навыков, умений и действий, которые применяются и передаются в образовательном процессе;

– *отношенческий компонент* подразумевает включение различных отношений (формальные, неформальные, ролевые, статусные и пр.), в которые вступают субъекты образовательного процесса посредством образовательных коммуникаций;

– *интенциональный компонент* отражает совокупность желаний, мотиваций, намерений, устремлений участников образовательного процесса, вступающих в образовательные коммуникации;

– *ценностно-смысловой компонент* представляет совокупность смыслов и ценностей, которые привносятся в образовательные коммуникации его участниками, а также усваиваются посредством этих коммуникаций.

Нужно отметить, что приведенные выше компоненты выделяются весьма условно и не могут функционировать изолированно друг от друга. Так, информационный компонент тесно связан с гностическим, операциональный не может развиваться вне связи с интерактивным и интенциональным и т. д. В конечном итоге все структурные составляющие образовательных коммуникаций тесно переплетены между собой, образуя подвижную целостность, в которой на передний план может выходить та или другая составляющая в зависимости от задач, режима



Рис. Структура образовательных коммуникаций

и формата проводимого образовательного процесса.

*Основные признаки и уровни образовательных коммуникаций.* Как уже отмечалось выше, образовательные коммуникации имеют свою, присущую им специфику, и отличаются от других видов коммуникаций. Для того чтобы точно идентифицировать и выделять образовательные коммуникации, нужно четко понимать, что не все виды коммуникаций могут быть отнесены к данному типу, а только те, которые обладают следующими основными признаками:

– *диалогичность* (задает основной режим и характер коммуникаций в образовательном процессе как открытого взаимодействия и постоянного обмена смыслами, взглядами, идеями в рамках задач подготовки);

– *сотрудничество* (полагает постоянно совместный режим решения образовательных задач в коммуникациях в партнерско-соучастной позиции);

– *персонализация* (означает нацеленность коммуникаций на развитие личностных ресурсов субъектов учения, учет их индивидуальных и психологических особенностей, личностный подход в обучении);

– *предметность* (подразумевает четкую концентрацию и построение коммуникаций вокруг соответствующего содержания образования, в рамках учебных программ, ци-

клов, курсов и т. д.);

– *академичность* (означает режим и формы грамотного построения коммуникаций в соответствии с классическими традициями и правилами культуры общения в рамках принятых ролей, оперирования научной информацией и т. д.).

Система образовательных коммуникаций может развиваться и охватывать различные уровни социальной организации вузовской подготовки. В частности, среди основных *уровней образовательных коммуникаций* выступают следующие три:

1) *межличностный уровень* отражает коммуникативный процесс в интерперсональном пространстве, взаимодействие между отдельным преподавателем и студентом. Главной особенностью этого уровня коммуникаций выступает личностное проникновение, обмен смыслами и личностным опытом;

2) *групповой (межгрупповой) уровень* образовательных коммуникаций складывается между группой обучаемых как единой целостностью и обучающим в лице отдельно преподавателя или группы, сообщества преподавателей. Этот уровень характеризуется обработкой общих профессиональных задач, знаний, компетенций;

3) *институциональный уровень* охватывает коммуникации в рамках образовательно-

го учреждения между обучаемыми в общем социальном сообществе и характеризуется передачей корпоративных ценностей, формированием профессиональной культуры и единства профессионального сообщества.

*Ведущие требования и принципы построения образовательных коммуникаций.* Представленные выше признаки и уровни построения образовательных коммуникаций регулируются и нормируются действием соответствующих требований к применению информационных технологий в вузе.

Несомненно, что функционирование образовательных коммуникаций должно строго отвечать существующим дидактическим принципам, проверенным временем и педагогическим опытом. Такие принципы, как наглядность обучающей информации, представляемой с помощью образовательных коммуникаций, ее научность, культуросообразность, связь с жизнью и практикой, остаются ведущими. Кроме того, важно соблюдать принципы природосообразности, гуманизма, учета возрастных особенностей и других требований к построению образовательных воздействий.

Между тем в рамках внедрения образовательных коммуникаций выделяются новые требования, обусловленные спецификой и характером воздействия новейших информационных технологий как на сам образовательный процесс, так и на личность обучаемого. Ряд таких требований можно представить в следующих принципах.

*Принцип адресности* предполагает соответствие образовательных коммуникаций профессиональному содержанию обучения и индивидуальным запросам студентов, их особенностям и способностям, уровню подготовленности, научной специализации и пр.

*Принцип доступности* предусматривает возможность включения каждого студента в процесс беспрепятственного доступа, обращения и пользования информационными ресурсами и технологиями в вузовском образовательном кластере, предполагает полноценность обеспечения студентов необходимым объемом учебной, научной, профессиональной и другой информации.

*Принцип избыточности* образовательных коммуникаций означает оптимальность их действия в рамках обеспечения актуальных запросов обучаемых; предоставляемая сту-

дентам информация должна их не перегружать, а расширять спектр их возможностей и прояснять интересующие их проблемы.

*Принцип разносторонности* предполагает использование разнообразных информационно-коммуникативных обучающих технологий (электронных, мультимедийных, интерактивных, сетевых, виртуальных и пр.) как целостного информационно-образовательного комплекса.

*Принцип рефлексивности* предусматривает получение обучаемыми широкого спектра обратной связи о своем обучении через взаимодействие с экспертным и референтным сообществом, а также возможность постоянного взаимного общения и обмена между самими обучаемыми посредством образовательных коммуникаций.

*Принцип сензитивности* означает, что образовательные коммуникации должны учитывать запросы и потребности студентов, отвечать их актуальным задачам развития в процессе подготовки.

*Принцип синергичности* образовательных коммуникаций требует их непосредственной настроенности на образовательную систему вуза для усиления культуры подготовки специалиста. Информационные технологии должны непосредственно сопрягаться с целями и содержанием подготовки.

*Принцип обновляемости* образовательных коммуникаций предполагает их регулярный пересмотр, коррекцию, дополнение, обновление. В условиях нарастающего потока новых знаний, технологий, открытий необходим их своевременный учет и отражение в образовательном процессе.

В представленной концепции обосновывается необходимость опосредованного внедрения современных информационных технологий в образовательный процесс через развитие сети разнообразных образовательных коммуникаций в вузе. Педагогическая целесообразность и адекватность применения данных технологий заключается в их встраивании в единый коммуникативно-образовательный процесс в качестве его инструментально-информационного компонента. В концепции показывается, что именно развитие образовательных коммуникаций служит тем дидактическим мостом и своеобразной картой для целенаправленного и органичного применения информа-

ционных технологий в системе вузовской подготовки.

Раскрытый в концепции личностно-развивающий ресурс образовательных коммуникаций активизируется посредством разветвления основных компонентов данных коммуникаций (интерактивный, гностический, интенциональный, ценностно-смысловой и др.), их ведущих признаков (диалогичность, сотрудничество, персонализация, академичность, предметность) и соответствующих принципов их внедрения в образовательное пространство вуза.

#### Библиографический список

1. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура: пер. с англ. / под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
2. *Красильникова В. А.* Информационные и коммуникационные технологии в образовании. – М.: Дом педагогики, 2006. – 231 с.
3. *Матьяш О. И.* Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сибирь. Философия. Образование. – 2002. – № 6. – С. 37–47.
4. *Меламуд В. Э.* Информатизация образования как условие его модернизации. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 464 с.

5. *Образцов П. И.* Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орел: ОрелГТУ, 2000. – 145 с.

6. *Роберт И. В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты). – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.

7. *Ситаров В. А., Шутенко А. И.* Содержание образования в контексте личностного измерения вузовской подготовки // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4. – С. 234–241.

8. *Ситаров В. А., Шутенко А. И., Шутенко Е. Н.* Образ современной молодежи в контексте самореализации в вузовском обучении // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 10. – С. 313–326.

9. *Федоров А. В., Чельшева И. В.* Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 34–39.

10. *Шутенко А. И.* Кризис высшей школы: испытание постмодернизмом // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 5. – С. 197–203.

11. *Шутенко А. И.* Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 80–86.

12. *Шутенко Е. Н.* Субъективно-значимые критерии самореализации студентов в процессе вузовской подготовки // Вестник БГТУ им. В. Г. Шухова. – 2014. – № 3. – С. 198–202.

#### *Shutenko Andrey Ivanovich*

*Cand. Sci. (Pedag.), the Senior Research Assistant of scientific research institute of Synergetics, Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov, avalonbel@mail.ru, Belgorod*

### THE CONCEPT OF APPLICATION OF EDUCATIONAL COMMUNICATIONS IN THE HIGHER SCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM<sup>1</sup>

*Abstract.* The purpose of article is to approve the mediated use of modern information technologies in educational process of the higher school through development of a network of various educational communications. The presented concept describes the personal developing resource of educational communications which becomes more active by means of realization of such components as: informational, interactive, communicative, gnostic, operational, relational, intentional, sense-valuable. The author opens the leading signs of educational communications: dialogicity, cooperation, personalisation, academism, concreteness; and also levels of their functioning: interpersonal, group, institutional. As regulatory base for use of educational communications in educational process the concept explains the basic psychology-pedagogical principles of their application: addressing, availability, redundancy, versatility, reflexivity, sensitivity, synergy, renewability.

*Keywords:* educational communications, the higher school, information technologies, personalisation of education, structural-imperative features of educational communications.

*Поступила в редакцию 05.10.2015*

<sup>1</sup> The study was supported by RFBR under the research project number 15-06-08802 on the 2015–2016 biennium.



*Паришкова Галина Борисовна*

*Доктор культурологии, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-массовых коммуникаций, Новосибирский государственный технический университет, gb@edu.nstu.ru, Новосибирск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОДА**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования культурного кода выпускника университета через становление общекультурных компетенций. Автор считает, что система высшего образования – важнейший репрезентант культурного кода современного мира, но учебный план, ФГОС не должны являться слепком или оттиском профессиональной реальности, отражением реального рынка труда, а выступать его репрезентантами, требующими раскрытия смысла путем интерпретации. Обращается внимание на то, что система компетенций современных ФГОС моделирует не смыслы образования, а стереотипы, упрощенные смыслы, присущие западной, а не отечественной высшей школе.

*Ключевые слова:* высшее образование, культурный код, общекультурные компетенции.

Культурный код – это ключ к пониманию данного типа культуры; уникальные культурные особенности, доставшиеся народам от предков; это закодированная в некой форме информация, позволяющая идентифицировать культуру [5].

Культурный код определяет набор образов, которые связаны с каким-либо комплексом стереотипов в сознании. Это культурное бессознательное – не то, что говорится или четко осознается, а то, что скрыто от понимания, но проявляется в поступках.

Термин «культурный код» использует Умберто Эко. Он считает, что репрезентанты не являются зеркальными отражениями реальных объектов (референтов), а выступают определенными способами их кодировки. К примеру, кинообразы – это не слепки «некинореальности», а реальность, уже концептуально «отфильтрованная», в той или иной степени интерпретированная [7].

Другой семиотик Ролан Барт в качестве репрезентантов культурных знаков рассматривал, к примеру, такие объекты, как ритуалы приготовления еды, интерьер жилища, планировка города, устройство вокзала, виды упаковок и др. [2].

Следуя за У. Эко и Р. Бартом, мы считаем, что система высшего образования, начиная от зданий университетов до текстов ФГОС – важнейший репрезентант культурного кода современного мира. При этом учебный план, ФГОС не являются слепком или оттиском

профессиональной реальности, отражением реального рынка труда, а выступают его репрезентантами, требующими декодирования, т. е. раскрытия смысла путем интерпретации.

Основной, на наш взгляд, принцип культурного кода – его стереотипичность. Что такое стереотип, каков механизм его возникновения и проявления?

Стереотип – изначально некая метафора относительно мышления, пришедшая из типографского дела, где стереотип – монолитная печатная форма, копия с типографского набора или клише, используемая для печатных машин. Понятие «стереотип» в научный дискурс ввел Уолтер Липпман в своей концепции общественного мнения (1922). Он отмечал, что стереотип – это «принятый в исторической общности образец интерпретации информации при распознавании и узнавании окружающего мира, основанный на предшествующем социальном опыте» [6, с. 95]. Система стереотипов представляет собой социальную реальность. У. Липпман считал, что «самые тонкие и самые распространенные механизмы воздействия – это те, что создают и поддерживают репертуар стереотипов» [Там же].

Нам рассказывают о мире до того, как мы его увидим. Мы получаем представление о большинстве вещей до того, как непосредственно столкнемся с ними. Стереотипы маркируют объекты в оппозиции «свое – чужое». Объекты могут быть знакомыми,

а могут быть странными и необычными. Единообразие и различия дают возможность и соблюдать традиции, и двигаться вперед, развиваться. Стереотип экономит время, защищает от хаоса, наводит порядок в системе представлений о мире, упорядочивает картину мира как некое целое, устойчивое. В конечном счете философия жизни складывается во многом из образцов (patterns), которые закодированы с помощью культурного кода. Поэтому мир управляется нашим кодом.

Таким образом, понятие кода означает переход от мира сигнала к миру смысла и также к миру стереотипов.

Но в случае с реформой высшей школы в России происходит все наоборот. Обозначая систему компетенций, мы, по сути, моделируем не смыслы образования, а стереотипы, упрощенные смыслы, причем не свои, которые присущи нашей отечественной высшей школе, а западные. Модели компетенций западной системы образования через коды «не нашей» культуры управляют нами. Не код управляется миром, а мир управляется кодом. Это логика «наоборот». При этом и концепции современного западного образования также не прослеживаются в наших ФГОС. Вот пример из доклада по инновационной педагогике [9], в котором Британские эксперты выделили нововведения, которые окажут значительное влияние на современное образование:

- массовая социальная открытость обучения, основанная на бесплатных онлайн-курсах;
- развитие методики обучения, основанной на анализе реальных производственных данных;
- методика «перевернутого класса», использующая смешение классных и внеклассных форм обучения;
- использование учащимися для обучения личных технических средств (гаджетов) (bring your own devices);
- умение учиться через рефлексию своего обучения;
- применение динамической персонализированной оценки за обучение;
- «событийное обучение», основанное на ограничении времени собственно учебных мероприятий, т. е. обучение через фестивали, олимпиады и др. внеучебные формы.

Репрезентация общекультурных и профессиональных компетенций, выбранных

из западных документов, в какой-то степени отражает наши культурные коды. В итоге нам представляется, что общекультурные и профессиональные компетенции являются стереотипами, отражающими старые образы образованного человека и профессионала. При этом они не отражают самой сути выпускника-бакалавра. На наш взгляд, компетенции, представленные в ФГОС 3, содержат «набор стереотипов» разработчиков ФГОС. Эти компетенции не отражают самого главного – нацеленности профессионала на развитие, умение адаптироваться к динамичному миру современных профессий.

Перечислим «стереотипы» ФГОС 3 бакалавра «реклама и связи с общественностью», которые не содержат культурных кодов:

- знание философии формирует мировоззрение, причем это сознательный процесс, управляемый личностью, которая сама себе формирует мировоззрение;
- гражданская позиция формируется через анализ этапов исторического развития;
- экономические знания необходимы в различных сферах жизнедеятельности;
- правовые знания необходимы в различных сферах жизнедеятельности;
- профессионал – это тот, кто способен выполнять профессиональные функции под контролем;
- профессионал – это тот, кто обладает знаниями и навыками работы в своей профессии;
- профессионал – это тот, кто умеет планировать;
- профессионал – это тот, кто умеет решать стандартные задачи профессиональной деятельности;
- профессионал – это тот, кто умеет принимать участие в управлении и организации работы;
- профессионал – это тот, кто способен реализовывать знания в профессиональной области.

В данном наборе компетенций нет достижений ни западной педагогической мысли, ни достижений отечественной педагогической науки (и практики лучших педагогов) представляет педагогику как педагогику сотрудничества, сотворчества и развития учащегося (например, «гуманная педагогика» Ш. Амонашвили [1]), т. е. педагогику,

основанную на диалоге учителя и ученика, диалоге «культура», диалоге, в результате которого возникает профессиональная картина мира, новый культурный код, включающий долю профессиональных стереотипов, но не состоящий исключительно из них [8]. Культурный код профессиональной картины мира специалиста по рекламе и связям с общественностью частично репрезентован в наборе вакансий на рынке труда.

По данным сайта НГС [4] летом 2015 г. было зафиксировано около 200 вакансий в области маркетинга, рекламы и PR (со средней зарплатой 32 571 р). Мы проанализировали часть вакансий и предлагаемые должностные обязанности. При этом требования к образованию формулируются как наличие высшего образования (без указания его уровня – бакалавр, магистр или специалист). Как правило, эти обязанности связаны с самостоятельной деятельностью профессионала:

- брендинг (анализ и контроль позиционирования бренда в общественной и конкурентной среде);

- анализ целевой аудитории (особенности целевой аудитории, изучение общественного мнения, выбор каналов коммуникации и т. д.);

- разработка и проведение PR-мероприятий, акций, а также оценка их эффективности;

- взаимодействие со СМИ и оценка эффективности (планирование, создание информационных поводов, написание пресс-релизов и тематических статей, продвижение проекта в СМИ);

- проведение и анализ маркетинговых исследований;

- организация маркетинговой и рекламной активности;

- ведение сайта и социальных медиа, участие в SMM, контроль SEO;

- документооборот.

Рассматривая должностные обязанности специалистов по рекламе и связям с общественностью, мы сделали вывод о том, что общекультурные компетенции не заявлены в системе профессиональных ценностей, а следовательно, культурный код профессионалов базируется только на экономической деятельности, выполнении служебных задач. Таким образом, имеется некоторое противоречие между требованиями рынка труда

и моделью деятельности профессионала, в которой по ФГОС присутствует большая доля дисциплин, формирующих общекультурные компетенции, по сути, культурный уровень человека с высшим образованием. Невостребованность общекультурных компетенций работодателем приводит к тому, что общая научная и культурная эрудиция, информационная компетентность рассматривается студентами (и преподавателями специальных профессиональных дисциплин) как избыточность, не влияющая на профессиональную подготовку и деятельность в профессии выпускника. Следовательно, глубинный смысл общекультурных компетенций утрачивается системой высшего образования, а формируемый культурный код выпускника носит однобокий прагматический карьерно-профессиональный характер.

Мы считаем, что подобное отношение к культурным компетенциям чрезвычайно опасно, поскольку формируется культурный код прагматичного профессионала, профессионала вне времени, страны, национальных и этических ограничений. Эта тенденция унифицирует все разнообразие культуры современного мира и в глобальном смысле приводит к формированию НЕкультурного кода современного человека.

Озабоченность развитием подобного вектора развития образования прослеживается в формировании (пока еще в переименовании) системы высшего профессионального в высшее образование. Однако для того чтобы переименование стало отражением сути высшего образования, ориентированного на развитие личности, а затем профессионала, необходимо понять, что образование не для государства и работодателя, а для человека, поэтому заявления о том, что «нам нужны инженеры и не нужны филологи» порочны.

#### Библиографический список

1. *Амонашвили Ш. А.* Школа жизни. – М.: Педагогика, 1998. – 76 с.

2. *Барт Р.* Система моды. Статьи по семиотике культуры / пер. с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина. – М., 2003. – 457 с.

3. *Буров В. А., Прохоров В. П., Пищулин Н. П.* Методологические вопросы создания «школ будущего»: Прикладная философия. Компетенции. Культурные коды. Управление знаниями [Электронный ресурс]. – Москва – Александров:

- АФ РосНОУ, 2011. – URL: [iph.ras.ru/uplfile/Vladimir\\_Burov/burov\\_doklad\\_10.doc](http://iph.ras.ru/uplfile/Vladimir_Burov/burov_doklad_10.doc) (дата обращения: 21.08.2015).
4. Вакансии в Новосибирске [Электронный ресурс] // НГС. – URL: <http://rabota.ngs.ru/> (дата обращения: 21.08.2015).
5. Культурный код // Б. И. Кононенко Большой толковый словарь по культурологии. – М.: Вече, 2003 – 512 с.
6. Липман У. Общественное мнение. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
7. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 47 с.
8. Ярославцева Ю. В. Диалог культур как средство развития социокультурной компетенции учащихся // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 57–60.
9. Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Rienties B., Weller M., Whitelock D. Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3. – The Open University, 2014. – 40 p.

**Parshukova Galina Borisovna**

*Dr. Sci. (Cultural.), Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Head of Department of Social and Mass Communication, Novosibirsk State Technical University, [gb@edu.nstu.ru](mailto:gb@edu.nstu.ru), Novosibirsk*

**FORMATION OF PROFESSIONAL AND GENERAL CULTURAL  
COMPETENCE OF TRAINEES AS THE FORMATION  
OF CULTURAL CODE**

*Annotation.* The problem of the formation of the cultural code of the graduate of the University through the establishment of common cultural competence. The author believes that the higher education system – the most important representants of the cultural code of the modern world, but the curriculum, the GEF should not be a replica or a print professional reality, a reflection of the real labor market, and serve him representantov requiring disclosure of meaning through interpretation. Attention is drawn to the fact that the system of competences GEF modern models are not the purpose of education and stereotypes, simplified meanings inherent in the west, not the national high school.

*Keywords:* higher education, cultural code, general cultural competence.

*Поступила в редакцию 25.08.2015*

**Кротова Анастасия Григорьевна**

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Новосибирский государственный технический университет, anakrv@yandex.ru, Новосибирск*

## **КУРС «КОММУНИКАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ИНТЕРНЕТА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ**

*Аннотация.* В статье предлагается методико-педагогическое обоснование авторского курса «Коммуникационная культура Интернета». Описывая особенности интернет-коммуникации и характер ее влияния на молодое поколение, автор обосновывает актуальность подобной методической разработки и необходимость внедрения курса в учебный процесс. В статье также уточняются структурно-содержательные особенности дисциплины и ее соотношение с общекультурными компетенциями, прописанными в ФГОС ВО негуманитарных направлений.

*Ключевые слова:* Интернет, коммуникационная культура, курс по выбору, общекультурная компетенция, информационно-коммуникационная компетенция.

Повсеместную «интернетизацию», особенно в молодежной среде, можно считать свершившимся фактом. По данным опроса, проведенным Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) 21–22 марта 2015 года, доля интернет-пользователей среди россиян от 18 лет и старше равна 69 %; 52 % выходят в Интернет ежедневно; 96 % – доля интернет-пользователей среди молодежи (18–24-летних). С каждым годом возможности Всемирной паутины используют все активнее. 56 % обращений к Интернету составляют медиа-ресурсы (музыка, фильмы, книги), поиск новостей и необходимой информации – по 55 %, электронная почта – 53 %, работа и учеба – 50 %. Четверо из десяти интернет-пользователей (44 %) практикуют общение в соцсетях, чатах и на форумах. Также на интернет-порталах ищут друзей (32 %), играют (31 %), совершают покупки (25 %) [4].

Не будет преувеличением сказать, что современные студенты уже не представляют себя и свою жизнь без Интернета: они общаются, учатся, работают, отдыхают с помощью интернет-технологий, удовлетворяя тем самым свои коммуникативные, познавательные, игровые потребности. Интернет для молодого поколения – такая же естественная среда коммуникации, как и реальное общение.

Молодежь, безусловно, неплохо знает и активно использует возможности Интернет, однако часто их знания, умения и навыки оказываются довольно однобокими: они

регулярно общаются в социальных сетях, но при этом не умеют вести деловую переписку, например, с преподавателем; отлично знают игровые и развлекательные сайты и практически не знакомы с образовательными ресурсами Интернета; хорошо владеют так называемым «интернет-серфингом» (быстрым просмотровым и поисковым чтением), но не воспринимают длинные тексты; агрессивно критикуют всех и вся на форумах и в комментариях, но не могут спокойно, точно, связно и аргументированно выразить свою точку зрения в серьезной дискуссии. Несмотря на большой опыт общения в Интернете, молодые люди не всегда владеют речевыми, коммуникативными и этическими нормами интернет-коммуникации; более того, они часто считают, что в Интернете «можно все».

Конечно, возникновение подобной ситуации во многом обусловлено спецификой интернет-коммуникации как таковой. Дистантность, кажущаяся анонимность, раскрепощенность и демократичность интернет-общения, нежесткая нормативность и свобода самовыражения приводят как к позитивным, так и негативным последствиям для личности. Как отмечает Н. Н. Королева, помимо расширения круга общения, сферы познавательных интересов, повышения активности, свободы выбора существует возможность и негативных последствий для физического и психологического здоровья пользователей. Для постоянных пользователей Интернета характерны существенные личностные трансформации, связанные

в первую очередь со снижением потребности в реальном общении, эмпатии, критичности по отношению к себе, уверенности в собственных возможностях и коммуникативных качествах, с проблемами в принятии ответственности за собственные достижения и неудачи [2].

В интернет-среде претерпевает изменения и коммуникативно-речевое поведение людей, которое, по мнению Г. Н. Трофимовой, характеризуется ростом диалогичности и полилогичности под влиянием разговорности, минимизацией избыточности, тенденцией к телеграфности речи, одновременным стремлением к экспрессивности и стандартизации высказываний с помощью клишированных формул при общей склонности к лаконичности высказывания [5]. Сами по себе данные особенности вряд ли могут быть оценены негативно; проблема, однако, заключается в том, что постоянные пользователи Интернета, особенно молодежь, часто не осознают границу, отделяющую виртуальную коммуникацию от реальной, и продолжают использовать интернет-стиль в неуместных для него ситуациях.

Проблемы, обозначенные выше, находят свое отражение в философских, социологических, психологических, лингвистических, педагогических исследованиях (см. работы Ю. Д. Бабаевой, А. Е. Войскунского, А. Е. Жичкиной, Е. П. Белинской, Е. И. Горошко, М. А. Кронгауза, Г. Н. Трофимовой, М. Ю. Сидоровой, Л. Ю. Щипициной, Г. Ч. Гусейнова, Н. Б. Мечковской, О. В. Лутвиновой, S. Barns, R. Campbell, J. Nielsen и др.). Важно подчеркнуть, что ученые пытаются осмыслить не только причины и следствия существующих тенденций, но и предложить пути их решения. На наш взгляд, учитывая высокую степень погруженности молодого поколения в интернет-среду, необходимо помочь молодежи, с одной стороны, взглянуть на интернет-коммуникацию извне, осознать ее феноменологическую природу, поскольку такой угол зрения способствует более глубокому пониманию процессов, происходящих в Интернете. С другой стороны, необходимо, чтобы молодые люди осознали себя в этой интернет-деятельности, включили механизмы саморефлексии, позволяющие ответственно относиться к своему коммуникативному поведению в сети.

Все вышесказанное явилось методико-педагогическим основанием для разработки на кафедре филологии НГТУ курса по выбору «Коммуникационная культура Интернета» для студентов негуманитарных специальностей.

Структура, содержание и учебно-организационная сторона данного курса позволяет студентам сформировать целый ряд общекультурных компетенций, которые в том или ином виде представлены во ФГОС ВО любого направления, например:

- способность владеть культурой мышления, способность обобщать, анализировать и воспринять информацию, ставить цели и выбирать пути их достижения (ОК-1);
- способность логически верно строить устную и письменную речь (ОК-2);
- способность быть готовым к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3);
- способность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-4);
- способность осознать сущность и значение информации в развитии современного общества, владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ОК-8);
- способность владеть навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-9) (ФГОС ВО направления подготовки 24.03.04 Авиационное).

Важно подчеркнуть, что в отличие от многих других гуманитарных дисциплин для негуманитарных направлений, курс «Коммуникационная культура Интернета» помогает, помимо всего прочего, сформировать информационно-коммуникационную компетенцию (ОК-8 и ОК-9 в цитируемом ФГОС), под которой можно понимать профессионально значимое качество личности, обладающей знаниями, умениями, навыками в использовании информационных ресурсов средствами ИКТ и опытом их применения при решении социально-профессиональных задач [1].

Безусловно, сфера интернет-общения не является terra incognita для адресата. Тем не менее мы постарались затронуть в курсе те проблемы, которые, на наш взгляд, позволяют расширить представление студентов о коммуникации в целом и интернет-коммуникации в частности, задуматься о таком феномене, как язык Интернета, проанализиро-

вать собственное речевое поведение в сети (в том числе и в этическом аспекте) и т. д.

Курс состоит из трех взаимосвязанных модулей: «Современная интернет-коммуникация как новая социокультурная и речевая формация»; «Языковые формы и языковые средства интернет-общения»; «Интернет как коммуникативно-информационная среда». Примерный тематический план курса представлен в таблице. Отметим, что данный тематический план обязательно должен корректироваться в соответствии с запросами аудитории и регулярно обновляться (учитывая быстроту возникновения и устаревания явлений в интернет-коммуникации).

Деление на данные модули неслучайно: первый модуль, во-первых, позволяет вписать интернет-коммуникацию в существующие

коммуникационно-информационные процессы и в культуру в целом, а во-вторых, дает возможность студентам посмотреть на Интернет под особым углом и осознать его не просто как средство общения, но и как культурный феномен.

Второй модуль – лингвистический и ортологический – направлен на формирование культуроречевых навыков слушателей курса. Важность данного блока сложно переоценить, поскольку проблема грамотности интернет-пользователей продолжает волновать умы как широкой общественности, так и специалистов (см. об этом, например, в [3]). При этом сами активные интернет-пользователи, т. е. студенты отмечают, что часто не задумываются о своей речи в Интернете; кое-кто считает, что в интернет-

Таблица

**Тематический план курса «Коммуникационная культура Интернета»**

| Модуль   | Тема   |
|--|--|
| Модуль 1. Современная интернет-коммуникация как новая социокультурная и речевая формация | Коммуникация и развитие коммуникативных возможностей в современном обществе.<br>Современная интернет-коммуникация: специфика и основные параметры.<br>Соотношение понятий «культура» и «субкультура». Понятие об интернет-компьютерной субкультуре: история и мифология, социальная иерархия.<br>Сетикет (нетикет): правила поведения в Интернете.<br>Сетевая литература: новая форма литературной жизни.  |
| Модуль 2. Речевые формы и языковые средства интернет-общения                             | Характеристика языка Интернета. Нормированный литературный язык и ненормированный (субстандарт) в пространстве интернет-коммуникации. Влияние языка Интернета на общенародный язык.<br>Активные языковые процессы в интернет-коммуникации (двуалфавитность Рунета, игровая фонетизация письма, интернет-инновации в общенародном языке, грамматические особенности интернет-языка, креолизованные знаки интернет-общения).<br>Грамотность интернет-пользователей (от «граммар-нации» до «языка падонкофф»).<br>Особенности делового общения в Интернете. Электронное деловое письмо.<br>Устное общение в Интернете: вебинары, интернет-конференции.<br>Справочные культуроречевые ресурсы Интернета. |
| Модуль 3. Интернет как коммуникативно-информационная среда                               | Образовательные ресурсы Интернета (энциклопедии, библиотеки, словари, базы данных и корпусы, образовательные сайты).<br>Интернет-СМИ: виды и специфические черты. Оценка достоверности информации.<br>Блог как средство распространения информации и способ воздействия на аудиторию.<br>Речевая манипуляция в Интернете: способы воздействия и противодействия.<br>Речевые конфликты в Сети и пути их преодоления.<br>Нормативно-правовые основы интернет-коммуникации.<br>Авторское право в Интернете.   |

коммуникации языковых норм и правил не существует. Радуют, однако, результаты итогового анкетирования, которые показывают, что темы, связанные с языковыми средствами интернет-общения, вызывают стабильно высокий интерес у аудитории. Студенты пишут, что рассмотренные вопросы «заставили задуматься о речевом поведении», кто-то замечает, что «стал серьезнее и внимательнее относиться к собственным текстам в Интернете».

Третий модуль посвящен различным дискурсивным практикам интернет-коммуникации. Подчеркнем, что именно этот модуль обладает высокой степенью вариабельности. По нашим наблюдениям, наибольший интерес у аудитории вызывают темы «Речевая манипуляция в Интернете: способы воздействия и противодействия», «Речевые конфликты в Сети и пути их преодоления», что объяснимо спецификой самого интернет-общения (особенно некоторых его форм, популярных у молодежи), которое можно охарактеризовать как довольно агрессивное и жесткое.

В заключение отметим, что подобный курс предполагает применение на занятиях не только ИКТ (что логично), но и активных и интерактивных форм обучения, поскольку

тематика дисциплины такова, что студенты подчас знают больше об обсуждаемых проблемах, чем преподаватель. Таким образом, принцип «обучая, учимся» должен стать ведущим при реализации курса «Коммуникационная культура Интернета».

#### Библиографический список

1. Гареева Г. А. Формирование информационной компетентности студентов в условиях дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2010. – 24 с.
2. Королева Н. Н. Влияние коммуникации в сети Интернет на личностные особенности пользователей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2004. – Выпуск № 9, Т. 4. – С. 168–179.
3. Мандрикова Г. М. Русский язык и Интернет // Народное образование. – 2013. – № 6. – С. 275–280.
4. Пресс-выпуск № 2836. Интернет: новая эра мобильных устройств [Электронный ресурс] // Всероссийский центр изучения общественного мнения. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115255> (дата обращения: 05.09.2015).
5. Трофимова Г. Н. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2004. – 34 с.

#### *Krotova Anastasiya Grigorievna*

*Cand. Sci (Philol.), Assoc. Prof. at the Department of Philology, Novosibirsk Technical State University, anakrv@yandex.ru, Novosibirsk*

### **COURSE “COMMUNICATION CULTURE OF THE INTERNET” FOR STUDENTS OF NON-HUMANITARIAN SPECIALTIES: STRUCTURE AND CONTENT**

*Abstract.* The article deals with the methodological and pedagogical justification of the author’s course “Communication culture of the Internet”. Describing the features of online communication and the nature of its influence on the younger generation, the author proves the relevance of this methodological project and the need to introduce this course in the educational process. The paper also clarifies the structural and content features of the discipline and its relation to general cultural competence, which is proposed in the Federal State Comprehensive Curriculum of Higher Education for non-humanitarians.

*Keywords:* Internet, communication culture, optional course, general cultural competence, information and communication competence.

*Поступила в редакцию 06.09.2015*



*Бурцева Елизавета Владимировна*

*Старший преподаватель кафедры международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет, elizaveta-burceva@yandex.ru, Новосибирск*

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ЗАПОМИНАНИЯ ИЕРОГЛИФОВ СТУДЕНТАМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ДОСТУПА В ГЛОБАЛЬНОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО**

*Аннотация.* Цель статьи – представить результаты исследования по запоминанию студентами русскоговорящей аудитории китайских иероглифов в современных условиях доступа в глобальное информационное пространство. Идея статьи – доказать, что важно строить занятия китайского языка по иероглифике, комбинируя уже наработанные преподавателями методы запоминания иероглифов, вместе с тем интегрировать в учебный процесс современные технические достижения. Использование компьютерных технологий в образовании, которые ни в коем случае не замещают, а дополняют методику запоминания иероглифов, помогают в освоении и усовершенствовании знаний, открывают новые возможности. Автором рассмотрено понятие «глобальное информационное пространство». Подробно рассмотрены современные электронные ресурсы для обучения и закрепления иероглифики, которые представлены группами учебных материалов и программными средствами. Представлены результаты опроса студентов пяти вузов, направленного на повышение эффективности изучения китайского языка и его аспекта «Иероглифика».

*Ключевые слова:* запоминание китайских иероглифов, глобальное информационное пространство, интернет ресурсы, русскоговорящие студенты, методика преподавания.

В высшей школе китайский язык служит одним из средств формирования умений, необходимых для профессионального общения, в то же время он является средством развития и активизации познавательных и мыслительных процессов личности. Чем же принципиально новым должно характеризоваться современное содержание обучения русскоговорящих студентов китайскому языку и важнейшего его раздела – «Иероглифика» в современных условиях доступа в глобальное информационное пространство? В практике преподавания китайской иероглифики необходимо учитывать взаимодействие различных культур. Для того чтобы изучить китайский язык, а тем более, иероглифику, необходимо понять китайскую историю, культуру, китайскую цивилизацию и, насколько это возможно, китайское традиционное мировоззрение. Как отмечает И. В. Кочергин: «Иероглифическая письменность китайского языка обладает рядом специфических особенностей, которые делают ее саму чрезвычайно сложной для овладения, и весь процесс обучения языку в целом становится трудоемким и часто недостаточно эффективным» [7, с. 114]. Несмотря на то что автор ставил проблему

запоминания иероглифов много лет назад, однако исследований на эту тему немного. Как правило, специалисты прописывают методы, но нет единой структурно прописанной методики запоминания иероглифов. Каждый преподаватель выбирает свой стиль и методику для обучения студентов иероглифике [3].

Как показывает практика, недостаточный учет национально-культурной специфики в преподавании китайского языка сочетается с не разработанностью методической системы обучения иероглифической письменности китайского языка в современной системе лингводидактики, что приводит к неэффективности в обучении языку в целом. В течение длительного периода времени в методике преподавания иностранных языков господствовала упрощенная концепция запоминания и узнавания иностранных слов, которая сводилась к запечатлению усвояемого материала и к его консолидации. Постепенно концепция дополнялась положениями об ассоциативных связях, хорошей форме запоминаемого материала и интерференции. Многие исследователи обращали внимание на структуру и динамику мнемической деятельности. Проводились

исследования, имеющие целью установить закономерности мнемической деятельности в различных условиях, в частности исследовалось запоминание и воспроизведение вербального материала, текста, слов. Исследовалось влияние способов заучивания и дозирования на запоминание С. Л. Рубинштейном, А. А. Леонтьевым и др. [8, с. 24; 12, с. 18].

Ряд отечественных исследователей указывают на особенности психологии личности обучаемого, которые важны для организации эффективного обучения иностранному языку – И. А. Зимняя, И. В. Кочергин, А. Р. Лурия, В. А. Артёмов и др. [6; 7; 9; 1].

Научно-методические подходы китайских педагогов в обучении иероглифики китайского языка: 刘珣 (Лю Сюнь), 胡裕树 (Ху Юйшу) [13; 14].

Как отмечают В. Л. Гирич, В. Н. Чуприна: «Традиционные формы работы с информацией практически изжили себя и, в этом плане, альтернативы использованию компьютерных технологий как обучающего, так и управленческого назначения нет. Хранение, обработка, получение, передача, анализ информации, уменьшение бумажного потока посредством компьютерных сетей представляют возможность ускорения процесса обучения, управленческой деятельности и, в целом, повышения ее эффективности» [4, с. 7].

Соответственно, в настоящее время многие преподаватели китайского языка придерживаются подобной точки зрения, отмечая, что как таковой проблемы запоминания иероглифов у студентов сейчас не существует. В современных условиях доступа в глобальное информационное пространство студент может быстро найти нужный иероглиф, если он его забыл. Имея при себе сотовый телефон, студент в любое время может воспользоваться русско-китайским и китайско-русским словарями, выйти в Интернет на нужные сайты. При этом не следует заставлять студентов прибегать к использованию каких-либо методов, а тем более методик для запоминания китайских иероглифов. То есть нужная информация есть всегда под рукой. Однако, как показывает опыт, на занятиях китайского языка студенты, как правило, спрашивают: «Как запомнить иероглифы?», или «Какие можно выполнить упражнения для запоминания иероглифов?» Представ-

ляется, что в такой ситуации преподаватель обязан предложить студенту какие-либо методы для запоминания вместо того, чтобы напомнить ему, что у него есть телефон, и в любое время можно им воспользоваться, не обременяя свою память сложными схемами, рисунками, или ассоциативными рядами иероглифов. Как говорит Я. Н. Засурский: «Сотовый телефон действительно создает возможность для свободного общения граждан в глобальном информационном пространстве, соединяя глобальность охвата с индивидуальным доступом и открывая путь к глобальной публичной сфере» [5, с. 1]. Действительно, сотовый телефон позволяет обеспечить доступ к информации значительного числа сайтов.

Далее, обратимся к понятию «глобальное информационное пространство», чтобы прояснить вопрос о вытеснении традиционных методов запоминания, которые были наработаны годами как китайскими педагогами и лингводидактами, так и русскоговорящими преподавателями китайского языка, использованием и применением современных технических достижений современного общества. «Глобальное информационное пространство – это совокупность информационных ресурсов и инфраструктур, которые составляют государственные и межгосударственные компьютерные сети, телекоммуникационные системы и сети общего пользования, иные трансграничные каналы передачи информации» [4, с. 8]. Существует и противоположный подход к определению глобального информационного пространства, в русле которого акцент делается на самой информации. Считается, что «понятие информационного пространства характеризует передачу информации в пространстве и времени, но не указывает каналов и способов ее практического использования человеком и не связывает изменение способов получения, передачи и обновления информации с изменениями социальной структуры» [11, с. 3]. Глобальная информационная инфраструктура разрабатывается как общемировая информационная сеть массового обслуживания населения планеты на основе интеграции глобальных и региональных информационно-телекоммуникационных систем, а также систем цифрового телевидения и радиовещания, спутниковых систем

и подвижной связи.

О. В. Москвина называет следующие способы организации работы при обучении иностранному языку: формирование у студентов умения находить необходимую информацию, используя различные источники; запоминать, думать, судить, решать, дискутировать с преподавателем, организовывать свою работу [10]. Именно поэтому использование компьютерных технологий в образовании, которые ни в коем случае не замещают, а дополняют методику запоминания иероглифов, помогают в освоении и усовершенствовании знаний, открывают новые возможности.

На сегодняшний день уже трудно представить работу учебных заведений без доступа в глобальное информационное пространство. Говоря о содержании учебной деятельности, ориентированной на запоминание иероглифики на практических занятиях китайского языка, целесообразно проведение занятий комбинированного типа для эффективности обучения, усвоения и запоминания иероглифики [2, с. 44]. Комбинированные формы обучения в настоящее время считаются наиболее перспективными в обучении в целом и китайскому (иностранному) языку в частности. Они позволяют сочетать непосредственное общение с преподавателем и группой и применение интернет-компьютерной технологии на аудиторных занятиях для организации самостоятельной работы и дополнительного общения с помощью электронных средств коммуникации. Планирование занятия с использованием сети Интернет подчиняется, с одной стороны, общим закономерностям планирования занятия китайского языка, с другой, – определяется особенностями используемых ресурсов. Общие закономерности проявляются в том, что задания с использованием сети Интернет должны стать органичной частью учебного курса в целом и конкретного занятия в частности.

На занятиях китайского языка в процессе изучения иероглифического материала, благодаря использованию материалов глобальной сети Интернет, можно решать целый ряд дидактических задач:

- развивать навыки распознавания и запоминания иероглифов;
- формировать навыки и умения чтения

китайских текстов;

- совершенствовать умения письменной речи учащихся;
- пополнять словарный запас учащихся;
- выполнять упражнения на запоминание иероглифов;
- формировать устойчивую мотивацию к изучению китайского языка;
- для реализации принципа наглядности на занятиях с использованием сети Интернет можно использовать различные как иероглифические образцы с элементами правописания графических черт, так и речевые образцы зрительной и звуковой наглядности: динамические изображения, схемы, графика письма, речь учителя (ее фонетическая и артикуляционная стороны).

Можно предположить, что память учащихся в процессе изучения иероглифики развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Безусловно (как показывает опыт), учащиеся произвольно запоминают тот учебный материал, который вызывает у них наибольший интерес, а тем более, если он преподнесен в интересной, необычной, игровой форме, а также связан с яркой наглядностью. С другой стороны, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не слишком интересный. Именно эти особенности должны учитываться в разработанных уроках с применением сети Интернет. Например, многосложные, редко используемые иероглифы можно преподнести в игровой форме с применением интернет-ресурса или с использованием динамической наглядности (например, ролика по соответствующему материалу), что повышает эффективность их усвоения.

Современные электронные ресурсы для обучения и закрепления иероглифики могут быть представлены следующими группами учебных материалов и программных средств.

1. Аутентичные материалы на изучаемом языке (материалы, взятые из оригинальных источников и разработанные с учетом критериев аутентичности. Аутентичные материалы на китайском языке, изначально не предназначенные для обучения языку и созданные носителями языка для носителей языка, представлены самыми разнообразными электронными ресурсами – газета-

ми, журналами, рекламными материалами, энциклопедиями, справочными изданиями, учебными пособиями по различным дисциплинам, тематическими подборками документов, графических и аудиоматериалов). Это могут быть демонстрационные материалы сайта «ChineseOn.Net»: <http://dedicated.chineseon.net/main.php>. Существуют материалы сайта для иностранцев, изучающих китайский язык: <http://www.mmit.stc.sh.cn/telecenter/chlearning/>. Не менее важны сайты, позволяющие познакомиться с материалами по китайской культуре и понять особенности китайского менталитета «ChinaCulture.org»: <http://www.chinaculture.org>.

2. Материалы, предназначенные для решения конкретных учебных целей и задач.

Формы работы с системой интернет-ресурсов и использование конкретных сайтов на занятиях китайского языка при изучении раздела «Иероглифика» включают:

- изучение лексики: <http://learn-chinese.ru/>;
- обучение последовательному написанию графических элементов иероглифа подробно предлагается на сайте: <http://www.genmin.ru>;

- отработка произношения отдельных иероглифов в комплексе с начертанием предлагается также на сайте <http://www.genmin.ru>.

Многие обучающие программы предусматривают режим работы с микрофоном. После прослушивания слова или фразы учащийся повторяет за диктором, и на экране появляется графическое изображение звука диктора и учащегося, при сравнении которых видны все неточности произношения. Учащийся стремится добиться графического изображения произнесенного звука, максимально приближенного к образцу;

- отработка грамматических явлений: <http://www.daokedao.ru/2010/02/15/kitajskij-yazyk-vvedenie/>;

- запоминание китайских иероглифов, например, по системе Мао: <http://www.umao.ru/>;

- изучение китайского языка (иероглифики) в наглядном виде: <http://www.daokedao.ru/2011/04/27/izuchenie-kitajskogo-yazyka-v-naglyadnom-vide/>;

- работа с электронным словарем: <http://bkrs.info/>.

Учебные электронные словари представляют особую ценность в качестве средства обучения языку, поскольку отбор словника,

содержание словарных статей, дополнительные справочные и иллюстративные материалы, а также интерактивные упражнения ориентированы на конкретные группы обучающихся с учетом их возраста и уровня владения языком. Интересен и познавателен сайт «Википедия» (кит. версия: [zh.wikipedia.org.](http://zh.wikipedia.org/));

- выполнение интерактивных заданий на китайском языке: <http://gongfubb.com/>. К наиболее распространенным видам интерактивных заданий для обучения китайской иероглифики относятся:

- заполнение пропусков (в качестве пропущенных элементов могут использоваться графические элементы – черты, лексические единицы (иероглифы), словосочетания; предложения);

- установление соответствий между графической формой слова (словосочетания, предложения) и иллюстрацией (графика, анимация, видео), переводом, звуковой формой – в одном или нескольких из указанных вариантов;

- восстановление последовательности (слов в предложении, предложений в тексте, фрагментов текста на среднем и продвинутом уровнях);

- реконструкция иероглифа (правильное восстановление графической формы иероглифа);

- реконструкция текста (восстановление иероглифов в тексте на основе прослушанных аудиоматериалов);

- викторины (тесты), включающие вопросы различных типов – с выбором ответа из множества вариантов, с альтернативным выбором ответа, с множеством правильных ответов, вопросы открытого типа;

- выполнение инструкций, предъявляемых в аудио или текстовом формате;

- запись собственного произношения и сравнение его с эталоном;

- диктанты;

- исключение лишнего (слова, понятия).

Особую группу составляют задания с использованием интернет-ресурсов. Эти задания ориентированы, прежде всего, на использование и развитие навыков в различных видах чтения – просмотрового, изучающего и с извлечением определенной информации. Методистами предлагаются различные классификации таких заданий, к числу наиболее распространенных можно

отности: веб-квест – проблемное задание с элементами ролевой игры (Hotlist), мультимедийный альбом (Multimedia Scrapbook), поиск сокровищ (Treasure/Scavenger Hunt) и коллекция примеров (Subject Sampler), создание индивидуального языкового портфеля – комплекса электронных материалов.

Уже вошли в практику преподавания иностранных языков учебники дистанционного обучения. Существуют материалы сайта дистанционного обучения Пекинского университета языка и культуры: <http://www.eblcu.net/newenglish/index.htm>. В рамках программы стратегического развития НГТУ 2013 года стало пополнение базы материалами дистанционного обучения иностранным языкам, в том числе и по китайскому языку. Одним из видов подобных материалов стал электронный учебник дистанционного обучения, под которым будем понимать компьютерное обучающее программное средство, предназначенное для предъявления новой информации, служащее для индивидуализированного обучения и позволяющее тестировать знания и умения обучаемых.

Перспективы использования интернет-технологий на сегодняшний день достаточно широки. Это может быть: переписка с жителями КНР посредством электронной почты; участие в международных интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода; создание и размещение в сети сайтов и презентаций – они могут создаваться совместно преподавателем и обучаемым. Использование интернет-ресурсов важно на занятиях китайского языка как дополнение к учебному материалу, а также его демонстрация.

Как показывает педагогический опыт, работа по созданию интернет-ресурсов интересна учащимся своей новизной, актуальностью, креативностью. Организация познавательной деятельности учеников в малых группах дает возможность проявлять свою активность каждому учащемуся.

Можно сказать, что вне общения Интернет не имеет смысла – это международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно. Включаясь в него на занятии китайского языка, мы создаем модель реального общения.

Общаясь в языковой среде, обеспеченной Интернетом, учащиеся оказываются вовлеченными в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач. Кроме того, учащиеся могут обучаться спонтанно и адекватно реагировать на обстоятельства, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя:

- электронную почту,
- телеконференции,
- видеоконференции,
- возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички и размещение ее на Web-сервере,
- доступ к информационным ресурсам (справочным каталогам, поисковым системам, разговорам в сети).

Эти ресурсы могут быть активно использованы на уроке китайского языка. Если говорить об овладении студентами коммуникативной и межкультурной компетенциями, то это невозможно осуществить без практики общения и использования ресурсов Интернета на уроке иностранного языка. Например, виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы.

Нами был проведен опрос студентов пяти вузов: Новосибирский государственный университет (гуманитарный факультет, специальность «Востоковедение»), Новосибирский государственный педагогический университет (Институт истории, гуманитарного и социального образования, специальность «Культурология – иностранный язык»), Новосибирский государственный технический университет (гуманитарный факультет, специальность «Регионоведение»), Сибирский государственный университет путей сообщения (Инженерно-экономический факультет), Сибирский институт международных отношений и регионоведения (факультет «Регионоведение»). Были привлечены учащиеся дополнительных курсов по обучению



Рис. Распределение факторов, влияющих, по мнению студентов, на эффективность изучения китайской иероглифики (в %) (n = 166 чел.)

китайскому языку, которые были организованы на базе кафедры «Международные отношения и регионоведение» Новосибирского государственного технического университета в центре «Восток-Запад». В эксперименте приняло участие 166 студентов.

Студентам был задан вопрос, на который они давали ответы в свободной форме. Ответы студентов на вопрос о том, что необходимо учесть в процессе преподавания для повышения эффективности изучения китайского языка и его раздела «Иероглифика», показывают следующее распределение (рис.):

Результат опроса показал, что использование современных мультимедийных программ и технологий в процессе изучения иероглифического материала, по мнению студентов, имеет важное значение.

«Погружение» в языковую среду также является значимым и важным фактором для успешного результата обучения, как считают студенты. Однако мы понимаем, что по многим причинам социально-финансового характера возможность «погрузиться» в языковую среду является желательной, но недостижимой для большинства студентов.

Использование инновационных мультимедийных программ и технологий в процессе изучения иероглифического материала вместе с «погружением» в языковую среду рассматривается студентами как важный фактор, определяющий эффективность усвоения и запоминания иероглифического материала. Наряду с этим учитывать национальные традиции в процессе изучения китайского

языка считают необходимым 15,4 % студентов. Это свидетельствует о том, что роль культурных факторов в изучении китайского языка явно недооценивается студентами, и это требует особого внимания со стороны преподавателя, который должен обращать внимание на национальные культурные традиции Китая и показывать, что усвоение иероглифов происходит легче, если студент знает историю формирования китайской письменности и языка.

В заключение можно сказать, что работа преподавателя обязательно должна быть направлена на изучение возможностей информационного пространства, чтобы создавать новые и усовершенствованные методики обучения, которые помогут студентам в изучении и запоминании китайской иероглифики. Применение системы интернет-технологий на занятиях по китайскому языку является эффективным методом запоминания китайских иероглифов. Однако нельзя забывать о том, что Интернет – лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс урока.

#### Библиографический список

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Бурцева Е. В. Пути решения проблем запоминания китайских иероглифов в русскоговорящей аудитории // Материалы международной на-

- учно-практической конференции «Современное китаеведное образование: проблемы и перспективы». – Улан-Удэ, БГУ. – 2014. – С. 43–49.
3. Бурцева Е. В., Москвина О. В. К вопросу о стиле учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения восточному языку // Вестник Новосибирского государственного университета. – Серия: История, филология. – 2013. – Т. 12, № 4. – С. 154–159.
4. Гирич В. Л., Чуприна В. Н. Глобальное информационное пространство и проблема доступа к мировым информационным ресурсам [Электронный ресурс]. – Киев, 2007. – URL: [http://www.rsl.ru/upload/mba2007/mba2007\\_05.pdf](http://www.rsl.ru/upload/mba2007/mba2007_05.pdf) (дата обращения: 20.08.2015).
5. Засурский Я. Н. Глобальное информационное пространство в условиях мобильной коммуникации [Электронный ресурс] // Медиаскоп. – Выпуск № 1. – 2009. – URL: <http://www.mediascope.ru/node/162> (дата обращения: 20.08.2015).
6. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
7. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. – М.: Муравей, 2000. – 153 с.
8. Леонтьев А. А. Управление усвоением иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 2. – С. 83–87.
9. Лурия А. Р. Язык и языкознание. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 319 с.
10. Москвина О. В. Интерактивный метод обучения иностранному языку как способ достижения студентами коммуникативной и языковой компетенций // Социальные коммуникации и эволюция обществ: материалы Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2008. – С. 402–407.
11. Проскурин С. А. Геополитическое изменение глобального информационного пространства // Геополитика: учебник. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – С. 59–71.
12. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во акад. наук СССР, 1958. – 147 с.
13. 刘珣。新汉语用汉语课本。 – 北京语言大学出版社，六册，2013年 – 1739页。Лю Сюнь. Новый практический курс китайского языка в 6 томах. – Пекин: Изд-во Пекинского Лингвистического ун-та, 2006. – 1739 с.
14. 胡裕树。现代汉语 / 汉字字体。 – 上海教育出版社，2004年 – 133–194页。Ху Юйшу. Современный китайский язык // Иероглифическая система. – Шанхай, 2004. – С. 133–194.

**Burtseva Elizaveta Vladimirovna**

*Senior teacher of International Relations and Regional, elizaveta-burceva@yandex.ru, Novosibirsk*

## RELEVANCE OF MEMORY HIEROGLYPHS OF STUDENTS IN MODERN CONDITIONS OF ACCESS IN THE GLOBAL INFORMATION SPACE

*Abstract.* The purpose of the article – is research of relevance of characters' memorization in the Russian-speaking audience of students in the modern conditions of access to the global informative space. The article's idea – to prove, that it's important to make Chinese lessons in the hieroglyphics way, combining the already tried and tasted by teachers methods of characters' memorization. The computers technologies' using in an education opens new opportunities, in any case, do not replace, they supplement the technique of characters' memorization, help in the mastering and improvement of knowledge. As a result, conclude, that teacher's work necessarily should be directed to the studying of internet technologies' opportunities, to create the new and enhanced studying methods, which will become effective in studying and characters' memorization for the students.

*Keywords:* chinese characters' memorization, global informative space, internet resources, Russian-speaking students, teaching technique.

*Поступила в редакцию 07.09.2015*

*Игонина Галина Викторовна**Кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков технических факультетов, Новосибирский государственный технический университет, gala\_igonina@mail.ru, Новосибирск*

## ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Аннотация.* В статье акцентируется внимание на необходимости выработки четких критериев оценивания контрольных заданий для более эффективного обучения студентов инженерных специальностей английскому языку. Приводятся данные анкетирования студентов и анализ ответов на вопросы об оценивании их академической деятельности. Автор рассматривает применение формального и неформального – аутентичного видов оценивания, анализирует эффективность применения балльно-рейтинговой системы в преподавании английского языка. Данные опроса студентов свидетельствуют, что грамотное применение профессионально разработанных критериев оценивания, способствуют не только повышению мотивации обучаемых, но также служат преподавателю своеобразным контрольно-измерительным инструментом, позволяющим варьировать методы обучения в зависимости от индивидуальных особенностей студентов.

*Ключевые слова:* традиционное оценивание, аутентичное оценивание, объективное оценивание, самооценивание, индивидуальные образовательные стратегии, балльно-рейтинговая система, критическое мышление.

Как утверждают известные западные методисты, «хорошее оценивание является отражением хорошего преподавания» (good assessment mirrors good teaching – they go hand in hand) [4]. И с этим утверждением трудно не согласиться, точно так же, как и с другим, представляющим оценивание как своеобразную страну с присущей ей культурой и языком. Культура оценивания имеет давние традиции в англоязычных странах, опираясь на формальный и неформальный подходы. Во всемирно известной и широко цитируемой работе Дугласа Брауна приводится наиболее полная сравнительная классификация традиционного и альтернативного (аутентичного) видов оценивания [3]. Из электронных ресурсов по аутентичному оцениванию следует упомянуть сайт с материалами Джонатана Мюллера, содержащий образцы аутентичных заданий [7].

Формальный подход основан, прежде всего, на лексико-грамматическом тестировании и грамматико-переводном методе преподавания иностранного языка. При таком раскладе акцент делается на том, что обучаемый знает о предмете теоретически. Может ли в установленное время выполнить тестовые задания, носящие, как правило, дискретный характер. Среди плюсов лексико-грамматического тестирования следует отметить, прежде всего, стандартизирован-

ный подход, когда все тестовые задания создаются в определенном заранее известном формате, сопровождаются соответствующими заданиями инструкциями, что ставит всех участников тестирования в равные условия. Тестовые задания технологичны, наличие «ключей» (ответов к заданиям) позволяет членам экзаменационных комиссий довольно быстро осуществлять проверку заданий, разработанных в тестовой форме, и определять рейтинг испытуемых. В российской методике, говоря о тестовых заданиях, прежде всего, следует упомянуть работы В. С. Аванесова [1]. Другой известный исследователь в области тестирования – Тим Макнамара делает акцент на необходимости комбинирования формального и неформального подходов при разработке современных тестов, что делает возможным проверить как репродуктивные, так и продуктивные навыки тестируемых [5].

Неформальный подход строится с учетом личных достижений обучаемых, выработкой индивидуальных стратегий обучения и акцентом на умения практически применить полученные знания. Такой подход является более затратным по времени, более трудоемким для преподавателя, особенно если в группе 16–18 или более студентов. Неформальные формы оценивания, получившие название аутентичного оценивания,



тем не менее, приобретают все большую популярность. Что связано, по-видимому, с ростом потребности в творчески мыслящих личностях, умеющих не только практически применять полученные языковые навыки, но и обладающих культурой диалога и самоанализа. Автором данной статьи ранее уже анализировался подход, известный в методике преподавания иностранных языков как аутентичное оценивание [2].

Попытка соединить лучший опыт двух методических подходов, по-видимому, способствовала введению балльно-рейтинговой системы в вузах. Однако следует отметить, что эффективное применение оценивания в формате балльно-рейтинговой системы требует методической и психологической грамотности от преподавателей и администраторов, вовлеченных в организацию образовательно-воспитательного процесса. Что означает умение выработать четкие критерии оценивания для контрольных заданий, которые планируется использовать в семестре, обсудить их с коллегами и со студентами. Критерии оценивания должны быть понятными и восприниматься как логически выстроенные и справедливые, только в этом случае они работают, помогают повысить у студентов мотивацию к обучению, достичь более высоких результатов.

Во время анкетирования, проведенного в марте – апреле 2015 г. среди студентов 1–3-х курсов технических факультетов, 105 респондентам были заданы вопросы об оценивании их работы на занятиях по английскому языку. Образец анкеты приведен ниже.

*Уважаемые студенты, просим вас ответить на вопросы об оценивании вашей учебной деятельности на занятиях по английскому языку. После каждого вопроса даны четыре варианта ответов. Выберите только один, обведите нужную букву кружочком.*

*Вы также можете написать комментарии, по желанию.*

*Анкета анонимная.*

1. Справедливо ли преподаватель оценивает вашу работу на занятиях по английскому языку?

- a) Да
- b) В основном да
- c) Не всегда
- d) Нет

2. Что, по-вашему, нужно изменить, чтобы отметки (баллы) ставились более справедливо?

- a) Строже спрашивать со студентов
- b) Строже спрашивать с преподавателей
- c) Более четко формулировать критерии оценивания
- d) Ничего невозможно изменить

Ваш комментарий (по желанию):

3. Помогает ли вам в учебе балльно-рейтинговая система?

- a) Да
- b) Скорее, раздражает
- c) Отношусь к баллам равнодушно
- d) Бесполезная затея, кто хочет учиться, тот и без выставления баллов учится, а кто не хочет учиться, того ничем не заставишь

Ваш комментарий (по желанию):

4. Как вы считаете, нужно ли наряду с оценкой преподавателя получать оценку от одногруппников, а также выставлять оценку себе самому согласно одним и тем же критериям?

- a) Да, всегда
- b) Иногда это может быть полезным
- c) Это слишком большая ответственность, придется слушать все ответы всех студентов в группе
- d) Мне английский в будущем не пригодится, поэтому мне безразлично мнение окружающих.

Ваш комментарий (по желанию):

Спасибо за ответы!

Кафедра ИЯ ТФ

Результат обработки данных, полученных в ходе анкетирования, показал, что 82 студента из 105 опрошенных полностью согласны с оценками, полученными от преподавателей. Из общего числа респондентов 23 человека не всегда согласны с оценками, выставляемыми преподавателями.

На вопрос «Помогает ли вам в учебе балльно-рейтинговая система?» 35 человек заявили о своем равнодушном отношении к набранным баллам и полученным оценкам; 25 респондентов определили существующую систему оценивания как «бесполезную затею», 16 студентов выбрали ответ: «Балльно-рейтинговая система скорее раз-

дражает, чем помогает». Лишь 29 студентов из 105 опрошенных полностью поддерживают введение балльно-рейтинговой системы.

Между тем на вопрос «Что нужно изменить в оценивании, чтобы баллы (отметки) ставились более справедливо?» 48 респондентов ответили: «Более четко формулировать критерии оценивания». При этом 46 студентов пессимистично заявили, что ничего невозможно изменить; 8 человек считают, что нужно строже спрашивать со студентов, а 3 человека настаивают на более строгом спросе с преподавателей.

Интересно проанализировать ответы студентов на вопрос о целесообразности время от времени давать им возможность оценивать самих себя, а также товарищей по группе. Мнения разделились. И все же 56 человек из 105 идею поддерживают. Причем 3 респондента настаивают на постоянной коллегиальной оценке; 45 студентов к идее относятся скептически, высказывая в комментариях самые разные опасения, от отсутствия необходимой компетентности

у студентов до возможности негативного влияния недружественных отношений в группе между студентами на результаты оценивания.

Из 105 респондентов 4 человека заявили, что английский язык им в будущем не пригодится, следовательно, оценивание данного вида академической деятельности им безразлично.

Полученные данные можно представить в виде диаграмм (рис. 1–4).

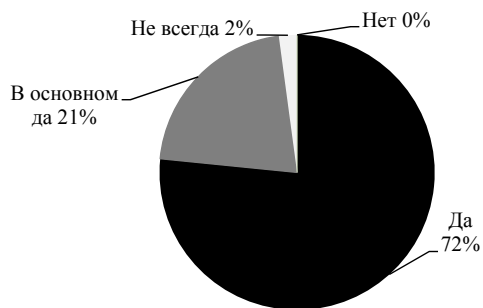


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Справедливо ли преподаватель оценивает вашу работу на занятиях по английскому языку?»

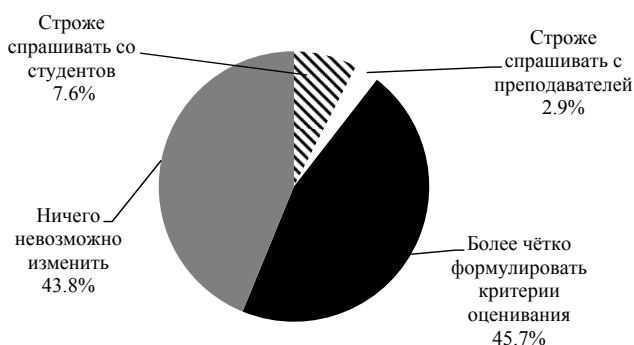


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Что нужно изменить, чтобы отметки (баллы) ставились более справедливо?»

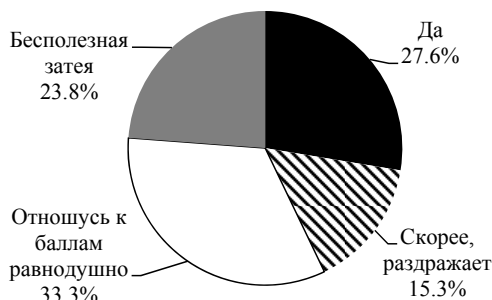


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Помогает ли вам в учебе балльно-рейтинговая система?»

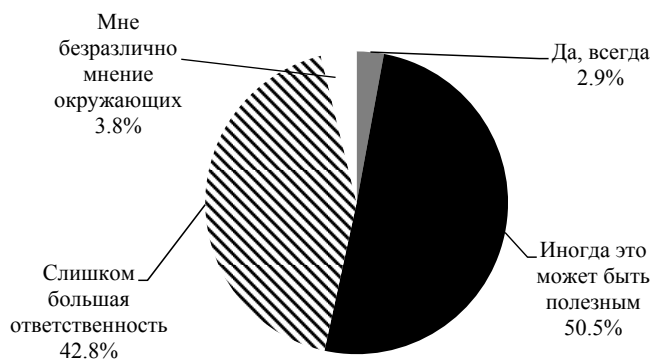


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос: «Нужно ли наряду с оценкой преподавателя получать оценку от одногруппников, а также выставлять оценку себе самому по одним и тем же критериям?»

Полученные результаты свидетельствуют о том, что балльно-рейтинговая система еще недостаточно эффективно используется для оценивания деятельности студентов на занятиях по английскому языку. Лишь 29 респондентов из 105 опрошенных утвердительно ответили, что получение баллов за выполненные задания им помогает в изучении предмета.

Ответы студентов на вопрос о целесообразности наряду с оцениванием преподавателя периодически практиковать самооценивание и оценивание учебной деятельности друг друга, на наш взгляд, свидетельствуют о потребности в настоящем аутентичном оценивании. Такое оценивание способствует проведению анализа и разработке более эффективных индивидуальных стратегий обучения каждого конкретного студента, а также полезно для создания более информативных инструкций по выполнению заданий, являющихся своеобразными «контрольными точками» в процессе обучения [6].

Полученные данные также свидетельствуют о росте критического мышления среди студентов с его основополагающим стремлением к объективности, рациональному подходу, проверенным данным, и, в конечном итоге, к четким критериям и профессиональному непредвзятому оцениванию [8].

Вышеприведенные данные позволяют утверждать, что проблемы и конфликты при оценивании деятельности студентов на занятиях по английскому языку могут быть минимизированы при условии разработки

единых подходов к оцениванию среди преподавателей одного и того же структурного подразделения в вузе, постоянного сотрудничества преподавателей и студентов. Представляется полезным также применение постоянной практики самоанализа и самооценки всеми участниками воспитательно-образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. *Аванесов В. С.* Формы тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов. – М.: Центр тестирования, 2005. – 156 с.
2. *Игонина Г. В.* Формирование коммуникативной компетенции у студентов инженерных специальностей при обучении английскому языку // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 131–135.
3. *Brown H. D.* Language assessment: principles and classroom practices. White Plains. – New York: Longman, 2004. – 336 p.
4. *Coombe Ch., Folsie K., Hubley N. A.* Practical Guide to Assessing English Language Learners. – USA: The University of Michigan Press, 2010. – 202 p.
5. *Macnamara T.* Language testing. – USA: Oxford University Press, 2000. – 156 p.
6. *O'Malley J. M., Pierce L. V.* Authentic Assessment for English Language Learners: Practical approaches for teachers. – MA. Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1996. – 268 p.
7. *Mueller J.* Authentic tasks [Электронный ресурс]. – URL: <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/> (дата обращения: 09.06.2015).
8. *Petress Ken.* Critical thinking: an extended definition [Электронный ресурс]. – URL: [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic265890.files/Critical\\_Thinking\\_File/06\\_CT\\_Extended\\_Definition.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic265890.files/Critical_Thinking_File/06_CT_Extended_Definition.pdf) (дата обращения: 19.04.2015).

***Igonina Galina Viktorovna***

*Cand. Sci. (Philosophy), Assist. Prof. of the International Languages Department of Engineering Faculties, Novosibirsk State Technical University, gala\_igonina@mail.ru, Novosibirsk*

**THE PROBLEMS OF ASSESSMENT WHILE TEACHING ENGLISH  
TO STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALITIES**

*Abstract.* The article emphasizes the necessity of development precise criteria for the control tasks assessment to provide a more efficient English language teaching to the students of engineering specialities. The survey data present students' opinion about the assessment objectivity in their academic activity. The author of the article analyses the efficiency of grade – rationing system application and the ways of its further development.

*Keywords:* traditional assessment, authentic assessment, objective assessment, peer assessment, self assessment, individual educational strategies, grade – rationing system, critical thinking.

*Поступила в редакцию 07.06.2015*

УДК 159.922.76:616.89

*Алехина Светлана Владимировна*

*Кандидат психологических наук, директор Института проблем инклюзивного образования, Московский городской психолого-педагогический университет, svetlana\_slm@mail.ru, Москва*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМИССИЙ**

*Аннотация.* В статье проводится анализ деятельности психолого-медико-педагогических комиссий Российской Федерации в условиях современного образования, представляющей основным элементом системы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Предложены результаты исследования деятельности 212 комиссий различного уровня; исследование проведено сотрудниками Института проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета в рамках федерального проекта 2015 года. Главный акцент сделан на проблеме взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, являющимися основными заказчиками психолого-педагогической поддержки ребенка. Автор ставит вопрос об эффективности деятельности комиссий, которая напрямую зависит от стратегии работы специалистов комиссии с родителями, и делает вывод о том, что в развитии инклюзивного процесса в образовании сотрудничество специалистов и родителей – это важнейшее условие успешности всех детей.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, удовлетворенность родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-медико-педагогическая комиссия, психолого-педагогическое сопровождение образования.

Современные изменения в образовании, связанные с принятием новых стандартов образования детей с ограниченными возможностями здоровья, определяют новые требования к деятельности специалистов и служб сопровождения. Роль психолого-медико-педагогической комиссии как ключевого элемента комплексного сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями задана законодательными положениями в сфере образования. Своевременное выявление, комплексное обследование, подготовка по его результатам рекомендаций по построению образовательного маршрута ребенка входят в сферу деятельности психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК). В реальных условиях развития образовательной практики команда специалистов ПМПК становится основным механизмом регулирования всей деятельности образовательных организаций по созданию специальных условий и адаптации образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Несмотря на давнюю историю существования психолого-медико-педагогических комиссий, в настоящее время практически

отсутствуют систематизированные данные об их деятельности в стране. Первое типовое положение о (республиканской, областной) медико-педагогической комиссии (МПК) было утверждено в 1949 г. Основной задачей, стоящей перед комиссией, стал отбор в специальные, прежде всего во вспомогательные, школы детей с нарушениями умственного и физического развития. Решение комиссии было обязательным к исполнению. Типовое положение о медико-педагогических комиссиях, утвержденное в 1976 г., несколько расширило сферу деятельности медико-педагогических комиссий, но приоритетные направления деятельности – выявление детей, нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания, и комплектование специальных (коррекционных) образовательных учреждений – остались без изменений. Развитие инклюзивного образования значительно расширило возможности получения образования такими детьми. Стали происходить и соответствующие изменения в деятельности комиссии. Приказ Министерства образования и науки РФ от 24 марта 2009 г. № 95 утвердил новое Положение о психоло-

го-медико-педагогической комиссии. И уже в 2013 г., в связи с вступлением в силу Закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», вышел приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября № 1082, который ввел в действие новое Положение о психолого-медико-педагогической комиссии. Новое положение определило и конкретизировало цели, задачи, сферу деятельности, ответственность и порядок деятельности психолого-медико-педагогических комиссий на современном этапе.

Впервые положение о комиссии определяет, что проведение обследования детей, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, до окончания ими образовательных организаций, реализующих основные или адаптированные общеобразовательные программы, осуществляется в комиссии по письменному заявлению родителей или по направлению образовательных организаций с письменного согласия их родителей. Появилось в положении требование об информировании родителей ребенка о дате, времени, месте и порядке проведения обследования, об их правах и правах ребенка, связанных с проведением обследования, а также обозначены сроки, в которые комиссия осуществляет информирование.

Комиссии являются ключевым звеном психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. И логично, что в большинстве регионов ПМПК являются структурными подразделениями психолого-медико-социальных центров разных видов. В ряде субъектов Российской Федерации имеется опыт объединенной работы комиссии с диагностическими и коррекционными группами центров. Такой опыт позволяет не только осуществлять диагностические процедуры, но и оказывать необходимую коррекционно-консультативную помощь детям и их родителям. Консультативная помощь обеспечивает эмоциональную, психологическую поддержку родителям в трудных ситуациях с целью повышения уровня родительской компетентности в вопросах обучения, воспитания и развития ребенка. Усиление консультативной и поддерживающей роли комиссий, предусматривающей возможность

длительного динамического обследования и неоднократного консультирования родителей по вопросам дальнейшего сопровождения ребенка и реализации рекомендаций специалистов, – одно из важных условий модернизации деятельности ПМПК в Российской Федерации.

В современных условиях развития образования родители становятся важнейшими участниками образовательного процесса, создания форм индивидуализации образования и организации специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями. Ценности развития включающего общества и гражданская ответственность родителей за права своих детей регулируют активность родительских инициатив и самостоятельность выбора условий образования. Все документы, регулирующие деятельность психолого-медико-педагогической комиссии, в современных условиях базируются на согласии родителей, на заявочном принципе обращения об участии в заседании комиссии и выработке рекомендаций. Пункт 25 Положения о ПМПК утверждает: «Родители (законные представители) детей имеют право: присутствовать при обследовании детей в комиссии, обсуждении результатов обследования и вынесении комиссией заключения, высказывать свое мнение относительно рекомендаций по организации обучения и воспитания детей...» [1]. В этом смысле родители становятся полноправными заказчиками и экспертами деятельности ПМПК.

Институт проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета в рамках федерального проекта 2015 г. провел исследование деятельности центральных и территориальных ПМПК нашей страны. Основные методы – супервизия деятельности организации через анализ видеоматериалов и документов и анкетный опрос специалистов. В супервизии приняли участие 212 организаций (из них 42 % – центральные комиссии, 58 % – территориальные). К участию в анкетном опросе в каждой комиссии, принимающей участие в супервизии, были приглашены три сотрудника: председатель комиссии, учитель-дефектолог и педагог-психолог. Объем выборочной совокупности исследования составил 504 респондента.

В результате проведенной супервизии были проанализированы основные направления деятельности, которые, согласно новому Положению о психолого-медико-педагогической комиссии [1], должны реализовываться в ПМПК. В рамках данной статьи остановимся на состоянии дел по реализации интересующего нас направления – оказание консультативной помощи родителям детей.

Как показали данные супервизии, основная причина обращения родителей в ПМПК – получение рекомендаций по оказанию психолого-медико-педагогической помощи в обучении и воспитании детей. Это справедливо для всех групп детей, на которых ориентирована деятельность ПМПК (дети с ОВЗ, дети с девиантным поведением и дети-сироты). В целом же причины об-

ращения в ПМПК отличаются для разных групп детей достаточно сильно (табл. 1).

Вторая по частоте причина обращения в ПМПК родителей детей с ОВЗ – получение рекомендаций для поступления в дошкольные и школьные организации (67 %), а родителей детей с девиантным поведением – получение консультативной помощи (64 %). При этом родители детей с девиантным поведением гораздо реже, чем родители детей с ОВЗ и детей-сирот, прибегают к услугам ПМПК для подтверждения, уточнения или изменения ранее данных комиссией рекомендаций.

В ходе проведения обследования ребенка допускается участие родителя практически на всех его этапах, причем спектр предоставляемых возможностей достаточно широк (табл. 2).

Таблица 1

**Причины обращения родителей (законных представителей) в ПМПК, в процентах (%) от числа опрошенных комиссий**

| Причина обращения   | Дети с ОВЗ | Дети с девиантным поведением | Дети-сироты |
|---|------------|------------------------------|-------------|
| Своевременное выявление особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонении в поведении | 56         | 41                           | 58          |
| Получение рекомендаций по оказанию психолого-медико-педагогической помощи в обучении и воспитании детей       | 77         | 78                           | 74          |
| Подтверждение, уточнение или изменение ранее данных комиссией рекомендаций                                    | 49         | 27                           | 42          |
| Получение консультативной помощи родителями (законными представителями) детей                                 | 45         | 64                           | 43          |
| Получение рекомендаций для поступления в дошкольные и школьные организации                                    | 67         | 48                           | 56          |

Таблица 2

**Возможности, предоставляемые родителям (законным представителям) при обследовании детей на комиссии, в процентах (%) от числа опрошенных комиссий**

| Предоставляемые возможности   | Центральные ПМПК | Территориальные ПМПК |
|---|------------------|----------------------|
| Присутствовать при проведении обследования детей в комиссии   | 100              | 100                  |
| Присутствовать при обсуждении результатов и вынесении заключения  | 59               | 70                   |
| Высказывать свое мнение относительно рекомендаций   | 98               | 99                   |
| Получать консультации специалистов комиссии по вопросам обследования детей и оказания им психолого-медико-педагогической помощи | 98               | 98                   |
| Получать информацию от специалистов о своих правах и правах ребенка   | 97               | 98                   |
| В случае несогласия с заключением территориальной комиссии обжаловать его в центральную комиссию                                | 75               | 97                   |

Единственное направление, по которому наблюдается некоторое ограничение возможностей родителей, – присутствие при обсуждении результатов и вынесении заключения (особенно при обследовании в центральных ПМПК). Скорее всего, это объясняется морально-этическими соображениями членов комиссии, пытающихся таким образом смягчить для родителей информацию о наличии у ребенка особенностей в физическом и психическом развитии. Именно этот вопрос является самым сложным в построении консультативной стратегии в работе с родителями.

В связи с этим в ходе проведенного исследования был осуществлен анализ удовлетворенности родителей деятельностью ПМПК. Анализ проводился посредством выяснения наличия конфликтных ситуаций между ними и членами комиссии, причин данных конфликтов и частоты их возникновения. Согласно полученным данным, конфликты с родителями значительно чаще возникают в центральных ПМПК (вариант ответа «конфликтов с родителями не было» выбрали 24 % от всего количества участвующих в исследовании центральных ПМПК и 40 % – территориальных ПМПК). Все обозначенные конфликты, согласно ответам председателей комиссий, возникают из-за тех или иных действий родителей, в своих же действиях члены комиссии не видят никаких недочетов.

Основная причина конфликтов как в центральных, так и в территориальных ПМПК – «несогласие родителей с рекомендациями ПМПК» (63 % и 62 % соответственно); это говорит о том, что больше половины родителей не расположены соглашаться с рекомендациями специалистов, да и следовать им. Несомненно, такая ситуация напрямую влияет на их заинтересованность и активность участия в коррекционных мероприятиях, процессе создания специальных образовательных условий, адаптацию программ обучения, организацию сопровождения ребенка.

Вторая причина, актуальная по большей части для центральных ПМПК, – «предоставление родителями неполного или некорректного комплекта документов». Конфликты по этому поводу возникают в половине центральных ПМПК и в каждой пятой территориальной комиссии (центральные – 48 %,

территориальные – 19 %). Недобросовестность родителей в подготовке документов оценивать не будем. Скорее, эти данные говорят о различной степени требований к их оформлению со стороны центральных и территориальных комиссий.

Наконец, третья причина – «неуважительное отношение родителей к ПМПК». На неуважение родителей чаще указывали в центральных ПМПК, нежели в территориальных (12 % и 6 % соответственно). Со стороны ПМПК не названо никаких причин, способствующих возникновению недопонимания при общении с родителями. Так, «неуважительное отношение членов ПМПК к родителям» и «несоблюдение сроков по предоставлению заключения ребенку», согласно данным супервизии, не встречаются в процессе работы. Лишь 1 % территориальных ПМПК обозначил первую проблему. По мнению специалистов ПМПК, высокая конфликтность и неудовлетворенность родителей исходит из неуважения родителей к специалистам комиссий. Какие же профессиональные действия специалистов вызывают это неуважение? Анализ видеосюжетов с заседаний комиссий поднимает вопрос о профессиональной культуре и квалификации специалистов ПМПК. Остро встает вопрос о родительской заинтересованности в развитии и качестве обучения ребенка, о гражданской ответственности родителей за своих детей в целом.

Вопрос о наличии конфликтов и их возможных причинах был задан также отдельным специалистам ПМПК – председателю, дефектологу и психологу. Рассмотрим, какие сложности во взаимодействии с родителями возникают у данных специалистов в ходе их профессиональной деятельности.

Согласно полученным данным, количество конфликтов у специалистов с родителями несколько меньше, нежели у ПМПК в целом. Около четверти всех специалистов не встречаются с конфликтными ситуациями в своей работе (председатель – 23 %, дефектолог – 27 %, психолог – 24 %). По остальным же характеристикам ответов на вопрос между мнением специалистов и данными ПМПК в целом существенных различий не отмечается.

Мнения различных специалистов относительно причин конфликтов в целом совпада-



ют. Основным источником конфликтов, по их мнению, являются действия родителей. Главная причина, по которой появляются сложности в достижении понимания с родителями, заключается в «несогласии родителей с рекомендациями ПМПК» (разброс оценок между мнениями различных специалистов колеблется в пределах 68–71 %). Возникают трудности также из-за «предоставления родителями неполного или некорректного комплекта документов» (разброс оценок 30–35 %) и «неуважительного отношения родителей к ПМПК» (разброс оценок 10–15 %). Данные опроса говорят о крайней необходимости повышения конфликтной компетентности специалистов комиссии, о потребности в обучении основным техникам конфликтного взаимодействия и продуктивным способам разрешения конфликтов.

С целью выявления периодичности возникновения конфликтных ситуаций, при исследовании был изучен вопрос о том, как часто они возникают в процессе заседания. Согласно полученным данным, по большей части (33 % – центральные, 47 % – территориальные) «конфликтов между родителями и членами комиссии не было» или они возникали «крайне редко, в исключительных случаях» (16 % и 31 % соответственно). При этом указанные конфликты чаще возникают в центральных ПМПК. Только 4 % центральных и 2 % территориальных ПМПК указали, что недопонимание с родителями возникает «при обследовании каждого пятого ребенка». Кроме того, 1 % центральных комиссий сталкивается с конфликтными ситуациями «при обследовании каждого второго ребенка».

Рассмотрим теперь, каким образом оценили частоту возникновения конфликтных ситуаций между родителями и членами комиссии отдельные специалисты: председатель, дефектолог и психолог.

Сотрудники психолого-медико-педагогической комиссии в целом единодушны в своих оценках периодичности возникновения конфликтов с родителями. Большинство из них указало, что столкновения появляются в среднем «реже, чем при обследовании каждого пятого ребенка» и появлялись конфликты «крайне редко, в исключительных ситуациях» (24–34 %).

При этом, по мнению председателя, периодичность таковых конфликтов несколько

ниже, чем по оценке психолога (председатель – 37 %, психолог – 47 %). Следовательно, каждый второй психолог фиксирует конфликтную ситуацию с родителями. Умеет ли он работать с конфликтным поведением, предупреждать его, выстраивать общение с родителями с позиции сотрудничества и соучастия? От этого во многом зависит согласие родителей с рекомендациями ПМПК.

Далее, в процессе исследования сравнивались показатели по «количеству жалоб, поступивших от родителей за последний год» и «количеству удовлетворенных жалоб». В итоге выяснилось, что в среднем за последний год в ПМПК поступила одна жалоба от родителей и эта одна жалоба была удовлетворена. В рамках данного анализа не было возможности проверить истинность указанных в отчетах ПМПК данных о количестве жалоб. Возможно, реальные данные и указанные в самоотчетах комиссии различаются. Но даже полученные данные говорят о том, что конфликтное взаимодействие на заседаниях встречается достаточно часто, родители не согласны с рекомендациями, но жалоб на работу ПМПК не подают.

В соответствии с Положением о ПМПК на обследование направляются дети разных категорий: дети с ОВЗ, дети-девианты и дети-сироты. Рассмотрим, каким образом оценивается удовлетворенность родителей указанных групп детей в обследованных ПМПК. Согласно полученным данным подавляющее большинство родителей удовлетворены качеством услуг, предоставляемых ПМПК. При этом более всего тех, кого полностью удовлетворяет качество предоставляемых ПМПК услуг, среди законных представителей детей-сирот – 41 %, среди родителей детей с ОВЗ таких только 18 %. Каждый десятый родитель ребенка с девиантным поведением (9 %) не удовлетворен качеством услуг комиссии. Основной причиной конфликтов, как было показано выше, является несогласие родителей (законных представителей) с рекомендациями ПМПК. Следовательно, законные представители детей-сирот чаще родителей остальных категорий детей соглашаются с предписанными рекомендациями комиссии и не оспаривают выданные заключения. И наоборот, родители детей с девиантным поведением чаще других родителей не соглашаются

с назначениями комиссии. Представители детей-сирот чаще остальных групп родителей и законных представителей принимают рекомендации, выданные ПМПК, и выражают лояльность к деятельности специалистов, что в итоге влияет на их высокую «удовлетворенность» (разброс данных по ответу «полностью удовлетворены» составляет 33–37 %). Наименьшая удовлетворенность отмечается у родителей или законных представителей детей с отклоняющимся поведением («скорее не удовлетворены, чем удовлетворены» – 15 %).

В заключение отметим, что представленные данные обобщают мнение специалистов и руководителей психолого-медико-педагогических комиссий. Для получения более достоверной картины касательно отношения родителей к деятельности ПМПК и удовлетворенности их работой необходимо проведение социологического опроса родителей. Но даже полученные нами данные являются серьезным материалом для осмысления ситуации и построения программ повышения квалификации специалистов ПМПК.

Вопрос профессиональной стратегии психолого-медико-педагогической комиссии в работе с родителями является вопросом эффективности работы самой комиссии, выполнения ею основной цели деятельности. Это требует от специалистов не только предметной квалификации в области дефектологии или логопедии, это связано с профессиональной культурой специалистов комиссии, ценностными и нравственными основами деятельности. Основной результат работы этой группы специалистов напрямую зависит от того, насколько родители, принявшие решение обратиться к специалистам комиссии, примут рекомендации и осознают необходимость помощи ребенку, определения его образовательного маршрута и специальных

условий обучения. В развитии инклюзивного процесса в образовании сотрудничество специалистов и родителей становится определяющим условием успешности наших детей.

#### Библиографический список

1. *Алехина С. В., Вачков И. В.* Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 97–104.
2. *Грибанова Г.* Психолого-методико-педагогическая комиссия: рекомендации по организации деятельности // Школьный психолог. – 2002. – № 2. – С. 25–30.
3. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 24 марта 2009 г. № 95. – URL: <http://www.rg.ru/2009/07/09/ped-komissia-dok.html> (дата обращения: 11.11.2015).
4. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/01/medkomissia-dok.html> (дата обращения: 12.11.2015).
5. *Семаго М. М.* Методология деятельности ПМПК // Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Новосибирск, 23–25 сентября 2015). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 48–55.
6. *Szumski G., Karwowski M.* School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement // Research in Developmental Disabilities. – 2012. – Vol. 33, № 5. – P. 1615–1625.
7. *Van Asselt-Goverts A., Embregts P., Hendriks A.* Structural and functional characteristics of the social networks of people with mild intellectual disabilities // Research in Developmental Disabilities. – 2013. – № 4. – P. 1280–1288.

## **INTERACTION WITH PARENTS IN THE ACTIVITIES PSYCHOLOGICAL, MEDICAL AND PEDAGOGICAL COMMISSION**

*Abstract.* In the article the analysis of psychological, medical and pedagogical commission of the Russian Federation in the conditions of modern education is a key element of the system of psycho-pedagogical support of inclusive education. Results of research activities are proposed 212 committees at various levels; a study conducted by the Institute of Problems of Inclusive Education of the Moscow City University of Psychology and Education in the framework of the federal project in 2015. The main focus is on the problem of interaction with parents of children with special needs, which are the main customers in the psycho-pedagogical support of the child. The author raises the question of the effectiveness of the commission, which depends on the strategy committee of experts working with the parents, and concludes that the development of an inclusive process in the formation of co-operation specialists and parents – is essential to the success of all children.

*Keywords:* inclusive education, satisfaction of parents of children with special needs, psychological, medical and pedagogical commission, psychological and pedagogical support of education.

*Поступила в редакцию 05.10.2015*

**Москвитин Павел Николаевич**

*Кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой психиатрии, психотерапии и наркологии, Новокузнецкий государственный институт усовершенствования врачей МЗ РФ, Новосибирский НИИ гигиены Роспотребнадзора РФ, moskvitinpn@mail.ru, Новокузнецк–Новосибирск*

**Айзман Роман Иделевич**

*Доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирский НИИ гигиены Роспотребнадзора РФ, roman.aizman@mail.ru, Новосибирск*

## **МЕТОДОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРОФИЛАКТИКИ РИСКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Разработанный подход позволяет провести первичную профилактическую работу на уровне наиболее значимых мотивационно-ценностных факторов, определяющих аддиктивное поведение подростков, к которым отнесены: морально-нравственные установки, значимость экзистенциальных ценностей жизни, в том числе таких, как «коммуникация», «гедонизм», «изменение состояния сознания» и др.; осознание опасности аддиктивного поведения, проявляющееся даже в мотивациях спроса на употребление психоактивных веществ. Разработанный психопрофилактический метод «профилактическая психодрама» и на его основе созданная личностно-ориентированная программа тренингов открывают новое направление в психолого-педагогической модели профилактики зависимости от психоактивных веществ у обучающихся.

*Ключевые слова:* риск, психоактивные вещества, психогигиена, метод «профилактической психодрамы», профилактика аддиктивного поведения, методология.

Психогигиеническая модель подразумевает применение стройной программы проведения личностно-ориентированных психолого-педагогических тренингов, ориентированных не на патологию, не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал психического здоровья – освоение и раскрытие ресурсов психики личности, оказание психопрофилактической поддержки молодому человеку и помощи в самореализации жизненного предназначения. Основная цель данной модели состоит в создании условий для личностного развития человека, способного самостоятельно справиться с собственными психологическими затруднениями и/или неизбежными жизненными проблемами, опираясь на собственные ресурсы и навыки, не нуждаясь при этом в приеме психоактивных веществ.

Подростковый возраст уже сам по себе характеризуется кризисом личностного развития, когда человек особенно нуждается в признании себя, в уважении, популярности и просто внимании, где важны ценности

референтной группы («значимых других») [1; 4–6]. Этим целям в тренинге «профилактической психодрамы» во многом служит творческая психопрофилактическая игра, предлагаемая как «сценарий микродрамы», которая, с одной стороны, проявляется как своеобразная проективная матрица внутреннего «аддиктивного негатива», а с другой – как позитивная метафора аналогичным методологическим принципам [2; 3]. Уникальное сочетание трех составляющих – творческой деятельности, самоорганизации и спонтанности (конгруэнтности) является наиболее важным отличием разработанного нами метода «профилактической психодрамы» по сравнению с другими существующими методами и приемами первичной профилактики зависимости от психоактивных веществ.

Роль ведущего позволяет провести сопровождение процесса личностной трансформации в процессе творческой игры в группе, т. е. своеобразный «коучинг» социальной компетентности. Сочетание, с одной стороны, неких заданных социаль-

но-психологических ситуаций и типичных конфликтов, возникающих во время общения в подростковой среде, и, с другой стороны, совместное обсуждение в ситуации психопрофилактической дискуссии и выбор наиболее эффективных подходов в разработке устойчивых когнитивно-поведенческих моделей конструктивных реакций на неизбежные конфликты подросткового возраста обеспечивают преимущество метода «профилактической психодрамы». Как указывает И. Ялом и другие авторы [7; 8], межличностные отношения в группе имеют ключевой характер для процесса изменений. Таким образом, групповая динамика развивает новые способности у школьников, вследствие чего расширяется диапазон адаптивных поведенческих реакций. Творческое отыгрывание обеспечивает процесс достижения социальных целей, формирует позитивные убеждения на базе конструктивного взаимодействия в определенных «рамочных» условиях. Далее намечается процесс «позитивной идентификации», где условные «субличности» образуют новую личностную мозаику. Тем самым завершается подготовка к процессу личностной реконструкции, осуществляемой в дальнейшем в ходе взаимодействия учащегося с существующей социальной средой. Наиболее важными ценностными ориентирами являются ключевые факторы «поиска смысла», которые формируют глобальные поведенческие стратегии «саногенеза», обеспечивающие гармоничное развитие школьников и формирование навыков здорового образа жизни в постпубертате.

Коммуникационный процесс психопрофилактического тренинга позволяет построить коммуникативные взаимосвязи и протянуть нити экзистенциального понимания между ведущим и участниками группы, между темой дискуссии и теми, кто ее обсуждает, между замыслом ведущего тренинга и объективным процессом групповой динамики. Безусловно, как и в каждом групповом тренинге, в «профилактической психодраме» проведение каждого тренинга отличается многочисленными нюансами.

Концепция психогигиенической модели профилактики аддикции может включать некоторые вопросы и вторичной профилактики зависимости от психоактивных веществ для лиц, имеющих проблемы, связанные

с употреблением наркотических средств, но в данный момент еще не обнаруживающих признаков болезни. В данной ситуации основная задача – максимально сократить продолжительность воздействия психоактивных веществ на человека, ограничить степень вреда, наносимого употреблением психоактивных веществ как потребителем, так и окружающей социальной среде – другим учащимся образовательного учреждения и семье, предотвратить формирование хронического заболевания. Комплекс мероприятий вторичной профилактики в рамках психогигиенической модели должен быть направлен на полное прекращение дальнейшей наркотизации и восстановление личностного, психосоматического, физического, психического и социального статуса школьника, употребляющего психоактивные вещества.

Наш опыт показывает, что в целях профилактики употребления психоактивных веществ может и должна более активно использоваться сеть специальных образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, так называемые Центры психолого-медико-социального сопровождения, легитимность которых закреплена в ст. 42 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Спектр профилактической деятельности таких центров должен быть более многогранным и многопрофильным: оказание консультативно-диагностической, психолого-медико-социальной и правовой помощи детям и молодежи, употребляющим психоактивные вещества и имеющим болезненную зависимость; оказание консультативной помощи и правовой поддержки родителям по вопросам наркозависимости детей и молодежи; организация общеобразовательного и профессионального обучения и с этой целью создание учебных классов, студий, спортивных секций, трудовых мастерских и других специальных структур для обеспечения духовного и творческого роста реабилитируемых; оказание организационно-методической и консультативной помощи специалистам образовательных учреждений по вопросам первичной профилактики наркомании и зависимости от психоактивных веществ.

Разрабатываемое направление психолого-

педагогической профилактики опирается на следующие методологические принципы.

1. *Комплексность* – под этим понимается согласованное взаимодействие: на межведомственном уровне органов и учреждений, отвечающих за различные аспекты государственной системы профилактики наркоманий в рамках своей компетенции; на профессиональном уровне – объединение специалистов различных профессий, в функциональные обязанности которых входят различные аспекты профилактики (воспитатели, педагоги, дошкольные, школьные и медицинские психологи, врачи общесоматической сети, психиатры-наркологи, социальные педагоги и социальные работники детства, работники комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, инспекторы подразделений по делам несовершеннолетних и др.); на федеральном, региональном, муниципальном и объектовом уровнях – включение органов управления образованием, отвечающих за взаимодействие и координацию различных профилактических мероприятий в русле целостной пролонгированной психолого-педагогической программы профилактики.

2. *Дифференцированность* – дифференциация целей, задач, средств и планируемых результатов профилактики с учетом: а) возраста детей, в т. ч. выделение детей младшего школьного возраста (7–10 лет), среднего школьного возраста (11–14 лет), старшего подросткового возраста (15–16 лет), юношеского возраста (17–18 лет) и молодежи старше 18 лет; б) степени вовлечения в наркогенную ситуацию, поскольку учащиеся, не вовлеченные в наркогенную ситуацию и относящиеся к «группе риска по наркотизации», имеют отличающиеся проблемы в развитии и поведении, чем начавшие употреблять наркотики и заболевшие наркоманией.

3. *Аксиологичность* – формирование у субъекта профилактики мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе жизни, законопослушности, уважении к человеку, государству, окружающей среде и др., которые являются ориентирами и регуляторами их поведения.

4. *Многоаспектность* – сочетание различных направлений целевой профилактической деятельности. Ведущими аспектами профилактической деятельности в образова-

тельной среде являются:

– социальный аспект, ориентированный на формирование позитивных моральных и нравственных ценностей, определяющих выбор ценностей здорового образа жизни, отрицательного отношения к пробе и приему психоактивных веществ;

– психологический аспект, направленный на формирование стрессоустойчивых личностных установок и позитивно-когнитивных оценок, а также навыков «быть успешным», способствующих позитивному выбору в трудной жизненной ситуации, включая навыки уверенного отказа в ситуации предложения наркотиков от референтных лиц;

– психообразовательный аспект, формирующий систему представлений и знаний о социально-психологических, медицинских, правовых и морально-этических последствиях употребления психоактивных веществ.

Многоаспектность психогигиенической модели профилактики включает направленность ее воздействия на различные уровни в поле субъект-объектных отношений, где их взаимодействие осуществляется в лонгитудинальной программе тренингов «профилактической психодрамы»:

– социально-средовое воздействие, направленное на разрушение групп наркотизирующихся детей и подростков и на создание социально-поддерживающей инфраструктуры;

– воздействие на «саморазрушающее» поведение детей и подростков, вовлеченных в наркотизацию, а также другие формы отклоняющегося (девиантного) поведения детей группы риска;

– психолого-педагогическое воздействие, связанное с индивидуальными и групповыми формами оказания психопрофилактической помощи.

5. *Последовательность (этапность)* – разделение целей и задач программы личностно-ориентированной профилактики на общие стратегические и частные (этапные) задачи психопрофилактического тренинга по методу «профилактической психодрамы», поскольку невозможно реализовать профилактические программы одномоментно, на одном тренинге, по типу разовых антиалкогольных компаний советских времен. Для обеспечения последовательности

в реализации идеи системной профилактики в нее обязательно должен входить социально-гигиенический мониторинг, ориентированный не только на оценку субъективных и объективных факторов распространения наркотиков, но и на оценку формирования структуры и элементов системы сдерживания распространения, а также системы социально-психологической поддержки.

6. *Легитимность* – осуществление мер первичной личностно-ориентированной профилактики необходимо проводить в рамках действующей правовой базы, формирующей всю психопрофилактическую деятельность. К правовой базе относятся: а) федеральные законы, постановления, указы, нормативные акты о правах и обязанностях превентологов – лиц, которые в пределах своей компетенции и статуса обязаны заниматься вопросами профилактики; б) права и обязанности детей и молодежи, которые затрагиваются в различной степени, когда по отношению к ним осуществляются профилактические мероприятия в форме группового психопрофилактического тренинга.

Разрабатываемая психогигиеническая модель профилактики аддикции от психоактивных веществ созвучна современной Концепции профилактики злоупотребления психоактивных веществ в образовательной среде, утвержденной Приказом № 619 от 28.02.2000 г. Министерства образования Российской Федерации и одобренной решением Правительственной комиссии по противодействию злоупотреблению наркотическими средствами и их незаконному обороту от 22.05.2000 г. Данная концепция легла в основу организации инновационной формы профилактической работы в образовательных учреждениях. Международное научное признание метода «профилактической психодрамы» на V Всемирном Конгрессе по психотерапии в 2008 г. в Пекине (КНР) [7] создает прецедент российского приоритета в разработке психогигиенической модели профилактики аддиктивного поведения школьников.

Разработка психогигиенической модели профилактики аддиктивного поведения учащихся обоснована объективной социальной потребностью в новом подходе к формированию здорового образа жизни школьников, способной результативно повлиять на

мотивационную сферу несовершеннолетних и снизить риск развития зависимости от психоактивных веществ. Метод «профилактической психодрамы» способствует формированию позитивной идентичности молодежи, помогая изменить личностную мотивацию на «антиаддиктивную». Внутриличностный саногенез в программе тренингов «профилактической психодрамы» представляет собой процесс наработки навыков проактивного мышления и поиска позитивных ценностей и смыслов, направленных на рост, духовное развитие и гармонизацию личности, сохранение ее психического здоровья. Психогигиеническая направленность метода позволяет формировать навыки здорового образа жизни путем интериоризации и усвоения экзистенциальных ценностей и смыслов, позволяющих снизить «спрос на психоактивные вещества» у школьников. Психогигиеническая модель профилактики аддикции от психоактивных веществ определяет приоритет профилактических усилий на уровень первичных мероприятий, адресованных к учащимся по формированию здорового образа жизни и отдельным индивидам из группы риска, так называемую аддиктивно уязвимую незрелую личность школьника с его основными личностными потребностями. Разработанная пролонгируемая программа тренингов по методу «профилактической психодрамы» направлена на формирование личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у учащихся социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ от приема психоактивных веществ. Организация и методики проведения работы по первичной профилактике социальной аддикции среди детей и подростков в условиях образовательных учреждений построены на основе государственных стандартов оказания профилактической помощи школьникам, регламентирующих применение психогигиенической модели профилактики аддиктивного поведения. Отличительной особенностью метода «профилактической психодрамы» является ориентированность на сферу первичной профилактики зависимости от психоактивных веществ и индикаторных пограничных нервно-психических расстройств. Система социальной репродукции разработа-

тываемой модели может быть реализована на базе лицензированных учреждений дополнительного профессионального образования после подготовки необходимого количества превентологов из числа педагогов, психологов, медицинских работников.

**Библиографический список**

1. Морено Я. Л. Психодрама. – М.: Апрель Пресс: ЭКСПО-пресс, 2001. – 528 с.
2. Москвитин П. Н. Метод профилактической психодрамы в предупреждении зависимости от психоактивных веществ у детей и подростков. – М.: Медицина, 2011. – 248 с.
3. Москвитин П. Н. Способ проведения группового психологического тренинга по методу «профилактическая психодрама»: Патент РФ 2466752; заявка № 2011136339, приоритет изобретения от 31 августа 2011 года, зарегистриро-

ван в Государственном реестре изобретений Российской Федерации 20 ноября 2012 г.

4. Педагогическая профилактика наркомании в школе / А. Г. Макеева; отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 1999. – 142 с.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / под общ. ред. Б. Д. Каргасарского. – СПб.: Питерком, 1998. – 752 с.
6. Рерке В. И. Особенности мотивационно-потребностной сферы личности подростков с наркозависимым поведением: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск: Иркутский государственный педагогический университет, 2003. – 19 с.
7. Moskvitin P. N. The method of “prophylactic psychodrama, for prevention of alcoholism and drug addictions. The 5<sup>th</sup> World Congress for Psychotherapy (October 12–15, 2008, Beijing, China). – Beijing, 2008.
8. Yalom I. D. The theory and Practice of Group Psychotherapy. – New York: Basic Book, 1995. – 640 p.

**Moskvitin Pavel Nikolaevich**

*Cand. Sci. (Med.), Assoc. Prof., Head of the Department of Psychiatry, Psychotherapy and Narcology, Novokuznetsk State Institute of Postgraduate medical, Novosibirsk Research Institute of hygiene of Rosportebnadzor of the Russian Federation, moskvitinp@mail.ru, Novokuznetsk–Novosibirsk*

**Aizman Roman Idelevich**

*Dr. Sci. (Biology), Prof., Honored scientist of the Russian Federation, Head of the Department of anatomy, physiology and life safety, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk research Institute of hygiene of Rosportebnadzor of the Russian Federation, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk*

**METODOLOGY OF AN INNOVATIVE PSYCHOLOGY-PEDAGOGIC METHOD OF ADDICTIVE BEHAVIOR RISK PREVENTION IN SCHOOLCHILDREN**

*Abstract.* The developed approach allows to spend primary preventive work at level of the most significant motivative-valuable factors defining addictive behaviour of teenagers to which moral installations are carried, the importance of existential values of a life, including such as “communications”, “hedonism”, “change of a condition of consciousness” and others, danger comprehension of addictive behaviour, shown even in motivations of demand for the use of psychoactive substances. The developed psychopreventive method “a preventive psychodrama” and on its basis the created personal-focused program of trainings opens a new direction in psycho-pedagogical model of preventive maintenance of dependence on psychoactive substances among schoolchildren.

*Keywords:* risk, psychoactive substances, psychohygiene, method of “a preventive psychodrama”, preventive maintenance of addictive behaviour, methodology.

*Поступила в редакцию 16.07.2015*



*Дегтярева Татьяна Николаевна**Старший преподаватель кафедры социологии, Новосибирский государственный технический университет, dt14@mail.ru, Новосибирск*

## **ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ЧЕЛОВЕКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье осуществлена попытка теоретического осмысления инклюзивного образования людей с ограниченными возможностями здоровья, а также готовности преподавателей высшей школы к данной форме обучения. Дается анализ нормативно-правового обеспечения инклюзивной формы обучения, раскрываются принципы организации учебного процесса студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также анализируются проблемы, возникающие в практиках инклюзивного обучения в вузе.

*Ключевые слова:* инклюзивное обучение, принципы организации инклюзивной формы обучения, реабилитационно-образовательный процесс.

Написание данной статьи продиктовано необходимостью рефлексии в связи с принятыми решениями Министерства образования и науки о реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) во всей системе образования, включая и высшую школу. Достаточный опыт в реализации профессионального образования человека с ОВЗ как в отдельном структурном подразделении – Институте социальных технологий и реабилитации, так и на факультете гуманитарного образования НГТУ позволяет осуществить некоторый анализ готовности высшей школы, а также профессорско-преподавательского состава к обучению студентов, имеющих ограничения физического здоровья. Тем более, включаясь в инклюзивную образовательную практику вуза, субъекты образовательного процесса по-разному представляют формы и методы образовательной кооперации, зачастую формализуя их, что приводит к обесцениванию смысла профессионального образования участников образовательного процесса [1].

Немного из истории вопроса. Все прошлое столетие в российской практике профессиональное образование лиц с ОВЗ осуществлялось в основном либо в специализированной форме (сегрегация), либо в интегрированной форме. Причем обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья в специализированных высших учебных заведениях было достаточно успешным. Так, например, молодые люди с патологией зрения, слуха,

опорно-двигательного аппарата, имеющие творческие способности к живописи, музыке, вокалу, актерскому мастерству, обучались в Российской государственной специализированной академии искусств, которая включена в структуру Российского международного центра творческой реабилитации инвалидов. Вот уже 25 лет ведет активную профессиональную подготовку лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата Московский институт-интернат (МИИ), а в настоящее время Московский государственный гуманитарно-экономический университет (МГЭУ), имеющий интересный опыт высшего профессионального образования инвалидов. Это единственный в стране специализированный очный вуз, в котором в условиях «безбарьерной среды» обучаются студенты-опорники с врожденной и приобретенной инвалидностью. Но сегрегационная форма обучения, наряду с положительными чертами, такими как специальные условия, доступная образовательная среда, наличие специальных методик обучения, специалистов, владеющих данными методиками, имела и свои явные ограничения – низкую адаптацию выпускников к профессиональной деятельности, следствием которой является низкая конкурентоспособность на рынке труда, а также проблемы дальнейшей социализации. Все это приводило к эксклюзии данной социальной группы. Вот почему данное учебное заведение несколько лет назад явилось инициатором интегрированного, а затем и инклюзивного

обучения студентов-опорников. Начало новому подходу к профессиональному образованию инвалидов в России было положено в 1934 году, когда в МГТУ им. Н. Э. Баумана впервые по специальным программам, но в интегрированных условиях стали обучаться инвалиды по слуху. Жизнеспособность бауманского подхода доказана временем: уже в течение 80 лет МГТУ им. Н. Э. Баумана является практически единственным в России высшим техническим учебным заведением инклюзивной формы обучения. При этом уровень знаний и высокая квалификация выпускников-инвалидов позволяет им успешно реализовывать свой потенциал в профессиональной деятельности. Таким образом, следует отметить, что в настоящее время «профессиональные образовательные программы инвалидов ведут различные образовательные учреждения, в которых обучаются 35 000 студентов-инвалидов» [Цит. по: 2, с. 178].

Особое место в системе профессионального образования лиц с ОВЗ занимает Институт социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета (далее ИСТР НГТУ). Созданный в конце прошлого столетия ИСТР НГТУ реализовал все формы обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья от сегрегации до инклюзии. Достаточный опыт работы по организации профессионального образования инвалидов по слуху, а в последние годы по зрению, ДЦП, нарушениям опорно-двигательного аппарата позволяет проанализировать модель профессионального образования, реализованную в ИСТР НГТУ, а также предложить принципы организации инклюзивной формы обучения в системе высшего профессионального образования. Высшее образование лица с ОВЗ могут получить в условиях обычного вуза, либо в условиях специального государственного образовательного учреждения. При этом практика показывает, что без дополнительного учета естественных психофизических особенностей лишь малая часть может обучаться в обычном вузе. Это связано с тем, что помимо профессиональных задач перед студентом-инвалидом и вузом стоит задача социальной реабилитации, что, на наш взгляд, требует комплексного решения. Очевидно, что обучение студентов с ОВЗ

может быть успешным при инклюзивной форме образования только при условии, что по своему содержанию оно будет представлять собой реабилитационно-образовательный и воспитательный комплекс, характеризующийся следующими отличительными признаками:

- наличием «специфических» задач образовательного комплекса (создание и развитие специальной учебно-материальной базы и методического обеспечения; реализация индивидуальной программы реабилитации инвалидов, выданной службой медико-социальной экспертизы);

- необходимостью организации учебного процесса с такими взаимосвязанными и взаимообусловленными составляющими, как обучение, реабилитация и воспитание;

- разработанной нормативно-правовой базой и функционированием специальной организационной структуры;

- реализацией многоуровневого вариативного профессионального образования как необходимого условия доступности высшего образования;

- внедрением системы мониторинга качества обучения и реабилитации;

- созданием образовательной сети, включающей в себя коррекционные школы, специальные детские сады, методические центры и НИИ по специальному образованию, реабилитационные центры, общественные организации, властные структуры, занимающиеся проблемами инвалидов. Тем более что в настоящее время сетевое взаимодействие всех субъектов, занимающихся профессиональной подготовкой (вуз, работодатели, органы власти, общественные организации и др.), является необходимым условием успешного конкурентного партнерства вуза [4].

Причем необходимо отметить, что задолго до выхода Федерального закона № 273-ФЗ от 28 декабря 2012 г. «Об образовании» (вступил в действие с 1 сентября 2013 г.) в ИСТР НГТУ были разработаны принципы, которые были положены в организацию реабилитационно-образовательного процесса. Но обратимся к новому закону, реализующему инклюзивную форму обучения. Согласно закону, «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными

возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [Цит. по: 3]. Новый закон РФ не носит декларированный характер, т. к. он предусматривает, в отличие от предыдущих законов и нормативных актов, уже конкретную процедуру организации учебного процесса для лиц с ОВЗ. Так, статья 3 провозглашает свободу выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека. И, наконец, статья 79 включает в себя десять пунктов, начиная с разъяснения специальных условий образования, создания материально-технической базы, организации сопровождения, и заканчивая подготовкой педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания, а также привлечением таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность, в том числе и учреждения высшего образования [Приводится по: 3].

Но ни достаточный опыт обучения студентов с ОВЗ (осенью институт отмечает свое двадцатилетие, а факультет гуманитарного образования – двадцать пять лет), ни наличие нормативно-правового обеспечения инклюзивной формы обучения, как на федеральном, так и на региональном уровнях, не преодолевают проблему реализации такой формы обучения. Сложность в реализации инклюзивной формы обучения упирается в недостаточную готовность всех участников образовательного процесса. А участниками инклюзивной формы обучения являются студенты с ОВЗ, студенты без ограничений здоровья, родители, профессорско-преподавательский состав. Исследование, проведенное в университете на факультетах гуманитарного образования и автоматике и вычислительной техники, где обучаются

студенты с нарушениями слуха, ДЦП, опорно-двигательного аппарата, зрения, показало, что наиболее существенными проблемами в инклюзивном обучении являются:

- недостаточная информированность преподавателей о психофизических особенностях студентов с ограниченными возможностями здоровья;

- невладение преподавателями специальными методиками обучения, либо ограниченностью их применения, так, например, в учебном процессе с глухими студентами задействованы только сурдопереводчики, несмотря на то, что существуют еще и другие технологии обучения слабослышащих и неслышащих студентов;

- отсутствие специально оборудованных помещений, за исключением только одного специализированного корпуса.

Также необходимо отметить, что большинство преподавателей считают, что изолированные группы наиболее эффективны для обучения студентов с нарушением слуха, интегрированное обучение подходит для студентов с другими ограничениями здоровья. Подавляющее большинство преподавателей не видят существенной разницы и отличий между инклюзивным и интегрированным обучением. Анализ литературы, материалы научно-практических конференций по данной проблематике показывают, что понятие «инклюзия» подменяется понятием «интеграция». Конечно, интеграция способствует размещению детей, в том числе и студентов, в обычные учреждения, но только при условии, что они могут вписаться в существующие структуры. Эффект такого обучения на лицо: инвалиды успешно адаптируются к жизни, приобретают активные жизненные установки и действительно становятся равноправными членами общества. Но мы понимаем, что интеграция не решает всех проблем детей-инвалидов и молодых людей с ОВЗ, желающих получить высшее образование. К такой форме обучения готова небольшая часть родителей, учителей, преподавателей и самих лиц с ОВЗ.

Инклюзивная форма обучения опирается не на готовность и способность субъектов образовательного процесса, а на снятие всех барьеров для лиц с ОВЗ в образовательных учреждениях, в том числе и в высших учебных заведениях. Причем инклюзивная

форма обучения создает условия для всех участников процесса образования – как для инвалидов, так и для лиц, не имеющих ограничений здоровья. Это то, к чему мы должны стремиться, выстраивая инклюзивную образовательную практику в соответствии с требованиями ФЗ «Об образовании».

#### Библиографический список

1. Дегтярева В. В. Условия формирования образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования в современном вузе // Философия образования. – 2014. – № 3 (54). – С. 162–173.
2. Дегтярева Т. Н. Инклюзивное профессиональное образование человека с ограниченными возможностями здоровья: социально-философский аспект // Философия образования. – 2014. – № 3 (54). – С. 173–183.
3. Об образовании [Электронный ресурс]: Федеральный закон № 273-ФЗ от 28 декабря

2012 г. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/) (дата обращения: 28.08.2015).

4. Ромм М. В. Сетевое взаимодействие с участием вуза, или как возможно конкурентное партнерство = Networking with the participation of the university, or as a possible competitive partnership // Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (18–19 февр. 2015 г., Челябинск). – Екатеринбург: Челябинск: СИМАРС, 2015. – С. 49–51.

5. Hoffman Elin M. Relationships between inclusion teachers and their students: Perspectives from a middle school // Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. – 2011. – Vol. 71.

6. Wendelborg C., Tossebro J. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – № 5.

#### *Degtyareva Tatiyana Nikolaevna*

*Senior lecturer of the Department of Sociology, Novosibirsk State Technical University, dtn14@mail.ru, Novosibirsk*

### READINESS OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION FOR DISABLED PEOPLE

*Abstract.* The article is devoted to theoretical interpretation of inclusive education for people with disabilities, as well as the readiness of teachers in higher education institutions for this form of learning. The analysis of regulatory support of inclusive education is provided; the principles of organization of educational process for disabled students are described. The article analyzes the problems arising in the practice of inclusive education at University.

*Keywords:* inclusive education, the principles of inclusive learning, rehabilitation and educational process.

*Поступила в редакцию 05.09.2015*

УДК 378(09)+37.0

*Добрынина Татьяна Николаевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, заместитель директора по воспитательной работе Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, tn\_dobrynina@rambler.ru, Новосибирск*

## САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

*Аннотация.* В статье рассматриваются понятия саморазвития личности педагога в историко-педагогических исследованиях. Автором проанализирован опыт исследователей: Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, рассмотрены их точки зрения на проблему саморазвития личности педагога. Исследователи анализируют особенности педагогического феномена саморазвития педагога с точки зрения авторской историко-педагогической позиции и педагогической теории. В статье сформулированы особенности современной трактовки понятия саморазвития личности педагога, констатировано, что педагогическая деятельность является средством саморазвития личности. Проанализировано, что учитель в современном образовательном процессе должен выступать, прежде всего, как личность, а качественное состояние личности достигается не только развитием, но и саморазвитием.

*Ключевые слова:* саморазвитие, педагогическая деятельность, педагогическая концепция.

Саморазвитие рассматривается как потребность человека, отражающая трансформацию врожденных устремлений к самозащитности и самоукреплению (если исходить из достаточно широкой трактовки потребностей человека в психологии, А. Маслоу, кроме того, назвал в числе потребностей человека потребность в безопасности, потребность в общении, потребность в уважении и самоуважении, потребность в самоактуализации [1, с. 147]).

Личностное саморазвитие осмысливается и как высокое чувство человека, как его долг – долг перед собой и обществом: право и обязанность. Осознание саморазвития личности именно в этой связи особенно важно для педагога в силу социальной значимости педагогической деятельности. Принятие и реализация долга саморазвития должны стать частью профессиональной этики, мотивом деятельности, так как от сознательности и активности педагога зависит не только его собственная личность, но и то, каким образом он будет оказывать педагогическое воздействие на воспитанников и, конечно, результаты учебно-воспитательной работы.

Исследуя феномен саморазвития личности педагога, который включает в себя такие структурные компоненты, как самовоспита-

ние, самообразование, самосовершенствование и другие тождественные им подсистемы, можно обозначить саморазвитие зрелой личности как процесс самостоятельной интеллектуально-чувственной практической деятельности на основе приобретаемых способностей личности, связанных с самоактуализацией.

Педагогические концепции, ставшие основой системы современного образования, разработанные в новое и новейшее время, уделяют значительное внимание роли педагога в учебно-воспитательном процессе в целом и тому, как он осуществляет саморазвитие собственной личности. По словам К. Пропера, это «искусство учить и учиться на той ступени совершенства, до которой оно, по видимому, стремится подняться» [5, с. 264].

Я. А. Коменский вслед за мыслителями античной эпохи предлагает человеку «познать самого себя». В частности, исследуя «Великую дидактику» Я. А. Коменского, можно увидеть, что ее автор считает человека существом особенным, созданным по образу бога, наделенным разумом как потенциалом к образованию и духовному росту: «Сам разум говорит, что столь высокое творение предназначается для более высокой по сравнению со всеми созданиями цели»

[3, с. 261–262].

В этой связи любому нормально развитому человеку необходимо образование, которое является естественной потребностью разумной сути человека, продолжением его способности преобразовывать собственную природу, приносить благо обществу.

Другой способ саморазвития – это наблюдение естественного мира и человеческого общества. Я. А. Коменский отмечает, что человеческая мудрость прирастает благодаря опыту, который требует продолжительного времени и разнообразия жизненных ситуаций. Мудрость в свою очередь является средством понимания всех поступков и мыслей человека. Для того чтобы человек стал личностью и хорошим педагогом, его образование должно быть разносторонним, касающимся разных сфер науки и искусства [4].

Я. А. Коменский совершенно особенным образом выделяет профессию педагога, описывает личные качества хорошего учителя, методы, которыми он должен пользоваться и применения каких необходимо избегать. Я. А. Коменский, отдавая приоритет в своей педагогической концепции образованию, уделяет внимание воспитательной функции педагогического взаимодействия, которая осуществляется при условии соответствия педагога определенным требованиям, одним из которых является работа над собой: «Человеческий дух ни в коем случае не может оставаться в покое, даже не сможет воздерживаться, чтобы не занять себя полезным делом», речь идет, в том числе, о самообразовании [4, с. 265, 288].

Из этого можно сделать вывод, что профессия учителя, как таковая, уже обеспечивает минимальный уровень развития личности человека в силу специфики преподавания хотя бы в сфере самообразования. Я. А. Коменский, имея в виду необходимость и потребность учителя в бесконечном личностном росте, говорил так: «Я буду смотреть и уже смотрю на вас, славнейшие профессора и учителя, как на верных советников, дорогих союзников и друзей, как на усердных союзников» [3, с. 31].

В трудах Я. А. Коменского есть важная мысль об ответственности образованного человека, он считает, что лучше оставаться безграмотным, чем получить образование и использовать его плоды для обмана, хи-

трости, гордости, лицемерия [3]. Для своего времени Я. А. Коменский осуществил гигантский прорыв в системе организации процесса преподавания и оформлении образовательной системы. Гениальный мыслитель, педагог-практик, он заложил фундамент педагогики и дидактики, который остается актуальным и на современном этапе обучения не только для средней, но и высшей школы [3]. Он акцентировал внимание современников на специфической природе учебно-воспитательного процесса и важности всех компонентов и участников данного взаимодействия, выделив при этом фигуру педагога, обозначил принцип его ответственности, рассматривая саморазвитие применительно к личности как к таковой, изучил особенности саморазвития личности учителя.

Идея самопознания человеком себя в его трудах является одной из главных, дающих благотворную почву для развития личностно-ориентированной педагогики в отношении всех участников учебно-воспитательного процесса. Реализуется принцип разностороннего, постепенного, последовательного саморазвития разума и личности через поиск, преодоление трудностей и одновременное развитие естественных склонностей. Удовлетворение потребности в развитии обозначено и как благо общества, и как обретение личностью особой власти над миром и собой, что можно понимать как степень свободы [4, с. 269].

В отечественном образовании XIX в. благодаря деятельности К. Д. Ушинского произошли прогрессивные изменения, которые оказали серьезное влияние на мировое развитие педагогической науки. Продолжая развивать некоторые традиции педагогического наследия Я. А. Коменского, такие как природосообразность, религиозность, нравственность, К. Д. Ушинский шире подходит к проблемам образования. Его концепция исходит из того, что в педагогической деятельности противоречивые тенденции творчества и науки должны сочетаться таким образом, чтобы это способствовало учету особенности индивидуальной человеческой природы и ненасильственно, гуманно развивало духовные потребности человека, готовило его к жизни.

Таким образом, важнейшим для педаго-

гической деятельности К. Д. Ушинский признает активное осознание, научный анализ собственных действий, расширение профессионального опыта, его систематизацию. Механический процесс преподавания не дает пищи уму и свободы, без которой невозможно творчество и саморазвитие личности [9].

Огромное внимание в своих трудах К. Д. Ушинский уделял личности учителя, который, по его мнению, должен не только учить, но и воспитывать, т. е. быть педагогом. Среди основных качеств педагога он выделял образованность, любовь к своему делу и постоянное стремление к повышению педагогического мастерства [9]. Это сочетание, а также актуализация социальной и моральной ответственности данной деятельности требует от педагога развития у себя личностных качеств, приобретения навыков и специальных знаний – саморазвития личности.

К. Д. Ушинский в своих трудах неоднократно подчеркивал значение личности педагога для педагогического процесса. Принципиально, что он не считал решение проблем образования делом идеалистов, энтузиастов-одиночек, а делом специалистов, которые будут постоянно находиться в творческой активности и сохраняют горячую убежденность в ценности своего занятия для общества вне зависимости от ступени образования или сословия учеников [9].

При исследовании его педагогических трудов можно убедиться, что К. Д. Ушинский предъявлял к личности педагога такие высокие требования, относящиеся к его нравственности, профессиональной квалификации, деятельной активности, без которых невозможно бережное обращение с хрупкой и драгоценной душой ребенка, человека [9, с. 34]. Только благодаря постоянной и последовательной работе над собой, самокритике, изучению передового опыта, новейших достижений наук, любви к детям и своему занятию можно постигнуть сложное искусство педагогики. К. Д. Ушинский предлагал коллегам способ, благодаря которому человек может лучше понять окружающих людей, постигнуть самого себя, т. к. наставническая и воспитательная деятельность, возможно, более чем любая другая нуждается в постоянном одушевлении [9]. Это принципиально для процесса самопознания (рас-

становки целей и приоритетов, осознания потребностей и возможностей), без которого сомнительным представляется саморазвитие.

Исследуя педагогическое наследие К. Д. Ушинского в связи с рассмотрением феномена саморазвития личности педагога, необходимо отметить, что ученый, призывая использовать новейшие достижения наук о человеке, сам в педагогической деятельности применял их одним из первых. Призывая отдаваться своей профессии с убеждением ее социального значения, с любовью к человеку и делу, он сам демонстрировал преданность работе и бережное отношение к внутреннему миру воспитанника, высокие нравственные устремления. Педагогическая концепция К. Д. Ушинского имеет проработанный, аргументированный индивидуально-личностный аспект, благодаря которому видно, что саморазвитие является естественной способностью и потребностью личности человека, а для педагога данный факт становится закономерностью перехода количества в качество.

Подход В. А. Сухомлинского к саморазвитию обладает широким спектром предметной реализации от богатства методов и средств до неограниченности возможностей их применения. Он ставит проблемы перед собой и педагогическим коллективом в различных областях знания, разрабатывает программы достижения общенаучных и специально-профессиональных целей. При этом его деятельность четко структурирована, научно обоснована и обусловлена целесообразностью для организации учебно-воспитательного процесса, нормальной работы учебного заведения. Принципиально, что для него не существует вопроса о приоритете обязанностей педагога (он неоднократно подчеркивает это) перед обязанностями руководителя. В. А. Сухомлинский в профессиональной деятельности стремится реализовать индивидуальный подход к личности, тем самым акцентируя свое отношение к ней как к одной из высших ценностей человеческого общества. Следовательно, развитие личности является ценностью как для одного человека, так и для сообщества людей. Саморазвитие личности в контексте межличностных отношений тем эффективней, чем более оно основано на индивидуальных чертах: интересах, талантах,

способностях, сильных и слабых сторонах человека. Это подразумевает, в том числе, диагностику, корректировку промежуточных целей саморазвития [7].

В. А. Сухомлинский предъявляет достаточно конкретные требования к темпам саморазвития и самообразования педагогов, которые, вероятно, могут меняться в связи с революционным обновлением науки. Дальновидность В. А. Сухомлинского позволяет осуществлять программу профилактических мер профессионального роста. Мероприятия этой программы органично включены в деятельность учебного учреждения, таким образом, они применяются систематически и не вносят дискомфорта в психологический климат коллектива, воспринимаются как естественная часть работы педагога, руководителя, т. е. как норма [8].

Саморазвитие как специфика профессиональной деятельности педагога выражается, прежде всего, в том, что система школьного образования предполагает, что учебно-воспитательное воздействие на ребенка оказывается педагогическим коллективом как сообществом, имеющим своей объединяющей идеей единство принципов от моральных до научных и способов их реализации в практической деятельности. Одним из методов воздействия является именно саморазвитие личности педагога с целью поддержания профессиональной квалификации, как абсолютно естественный процесс взаимодействия педагогов в коллективе, личности педагога и всего многообразия внешних воздействий окружающего мира и их рефлексии человеком. Следовательно, саморазвитие как специфическая черта данной профессии должно осуществляться целенаправленно и постоянно. Это не просто повышает эффективность образовательного процесса, а является единственно возможным методом его осуществления как относительно начинающего, так и применительно к опытному специалисту.

Однако характеризуя саморазвитие как процесс творчества, В. А. Сухомлинский пишет о его свободном характере, где движущей силой являются не административно-распорядительные методы, а личный интерес, желание педагога, стимулируемое собственной волей и воздействием высокоорганизованных и развитых личностей

в педагогическом коллективе. Более того, развитие личности педагога может осуществляться по множеству направлений, в том числе не связанных напрямую с профессиональной деятельностью [8].

В. А. Сухомлинский не просто дает готовую программу реализации саморазвития личности педагога, его подход сочетает в себе постановку проблемы, обоснование ее актуальности для профессиональной деятельности и личности как таковой, методы, систему оценок и способы диагностики. Программа В. А. Сухомлинского может быть воплощена в реальность только при осуществлении комплекса мероприятий и соблюдении ряда условий, которые он называет смыслообразующими, основное из которых – интеллектуальное и эмоционально-искреннее принятие программы [7].

Индивидуально-творческая подготовка является необходимым условием формирования общей педагогической культуры, поскольку учитель выполняет социальную и гуманистическую функцию, является одновременно носителем культуры и ее творцом. Самоопределение и самореализация личности в культуре, выработка на этой основе жизненной позиции, своего педагогического кредо – это центральная линия в индивидуальной творческой подготовке педагога. Сущность индивидуальной подготовки специалиста состоит в развитии творческого потенциала, индивидуальных творческих способностей, уникальных черт личности и формировании на этой основе индивидуального стиля педагогической деятельности.

Современное неустойчивое общество, стремясь найти возможности для самостабилизации, испытывает потребность, прежде всего в людях с высоким уровнем социокультурного развития, способных к ответственной, активной самореализации в социальном творчестве и к продуктивному самодоставанию для реализации гармонизированных интересов личности и общества.

В сложившейся практике профессионального педагогического образования существует ряд противоречий, которые заключаются в том, что теоретическое обучение студентов зачастую не связано ни с прошлым, ни с настоящим опытом их участия в педагогической деятельности. Выпускник



же педагогического университета должен владеть системой необходимых для педагогической деятельности теоретических знаний, относящихся к психологическим и педагогическим знаниям, уметь реализовывать основные функции педагогического управления, ориентироваться в основных источниках педагогической информации. Послевузовское обучение педагогов должно быть направлено на развитие умений теоретически обосновать собственную педагогическую систему, видеть достоинства и недостатки этой системы или опыта коллег, обогащать собственный опыт [6].

Учитель в современном образовательном процессе должен являться прежде всего личностью. Качественно новое состояние личности достигается не только развитием, но и саморазвитием. В более широком понимании саморазвитие личности есть творчество либо сотворчество – процесс целостной деятельности, создающей качественно новые материалы и духовные ценности [2]. Некоторые исследователи усматривают в процессе саморазвития личности педагога периоды кризисов, осознание которых является средством развития, повышения профессиональной культуры, выработки новообразований как в личностной, так и в профессиональной сфере. В отличие от кризиса как явления естественного возрастного развития, профессиональный кризис преодолевается при условии глубокой рефлексии личности и ее активной позиции [10].

Таким образом, педагогическая деятельность является средством саморазвития личности. Потребность в разрешении противоречий между требованиями непрерывности общего поля образования и дискретными возможностями предметных полей деятельности педагогов также является одной из

предпосылок, способствующей саморазвитию педагогов [7].

#### Библиографический список

1. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 264 с.
2. Добрынина Т. Н. Анализ опыта А. С. Макаренко в современной социокультурной среде // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6 (53). – С. 216–220.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.
4. Коменский Я. А. Предвестник всеобщей мудрости. Избранные педагогические сочинения. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 480 с.
5. Поннер К. Логика научного исследования. – М.: АСТ, Астрель, 2010. – 576 с.
6. Ромм Т. А. Социальное воспитание: традиция отечественной педагогики // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 4 (12). – С. 24–25.
7. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Избранные произведения. – Т. 2. – Киев: Рад. Шк., 1980. – 718 с.
8. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. Избранные педагогические сочинения. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 384 с.
9. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Ч. 1. – М.: Фаирпресс, 2004. – 574 с.
10. Darling-Hammond L. Teacher Evaluation as a Part of a Comprehensive system of Teaching and Learning [Электронный ресурс] // American Educator, Spring 2014. – URL: <http://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2014/one-piece-whole> (дата обращения: 13.11.2015).
11. Hamalainen J. Developing social pedagogy as an academic discipline // Anders Gustavsson, Hans-Erik Hermansson, Juha Hamalainen (eds.). Perspectives and Theory in Social Pedagogy. – Goteborg, Daidalos, 2003. – P. 133–153.

*Dobrynina Tatiana Nikolaevna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Asist. Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, deputy Director on Educational Work by Institute of Physics and Mathematics, Information and Economic Education, Novosibirsk State Pedagogical University, tn\_dobrynina@rambler.ru, Novosibirsk*

## **TEACHER SELF-IDENTITY IN THE HISTORICAL AND EDUCATIONAL CONTEXT**

*Abstract.* The article deals with the concept of self-development of the teacher in historical and educational research. The authors analyzed the experience of researchers: J. A. Kamensky, K. D. Ushinsky, V. A. Sukhomlinsky considered their point of view on the issue of self-development of the teacher. Researchers analyze the characteristics of the phenomenon of self-development of the teacher teaching in terms of the author's historical and pedagogical position and pedagogical theory. The article defines the features of a modern interpretation of the concept of self-development teacher, stated that the teaching activity is a means of self-development. Analyzed that the teacher in modern educational process should serve primarily as a person and a qualitative condition of the person is achieved not only development, but also self-development.

*Keywords:* self-development, educational activities, pedagogical concept.

*Поступила в редакцию 12.05.2015*

*Агеева Антонина Владимировна*

*Старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, armusya@yandex.ru, Москва*

## **ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОСКРЕСНЫХ ШКОЛАХ РОССИИ В СЕРЕДИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности организации учебно-воспитательного процесса в воскресных школах, игравших важную роль в деле народного просвещения в исторический период середины XIX – начала XX в. Автором выделены основные параметры, характеризующие педагогический процесс (цели создания воскресных школ, контингент учащихся, корпус преподавателей, график занятий, учебные предметы, внеклассная работа), последовательное раскрытие которых составляет основное содержание статьи. Специфические особенности воскресных школ изучаемого периода, отличавшие их от других учебных заведений, среди которых можно отметить наличие разновозрастных групп, добровольный характер обучения, прием учащихся в течение всего учебного года, проведение занятий преимущественно по воскресениям, корректировку учебной программы в соответствии с запросами учащихся, сохранились до нашего времени, что обеспечило историческую преемственность деятельности воскресных школ.

*Ключевые слова:* народное образование, воскресные школы, учебно-воспитательный процесс, история отечественной педагогики.

Воскресные школы явились одним из наиболее знаменательных достижений общественной инициативы конца 50-х – начала 60-х гг. XIX в. В эти годы в России, вследствие известных социальных и экономических реформ, в среде интеллигенции возрос интерес к проблеме народного образования. Несмотря на существование начальных народных школ, многие крестьяне, рабочие и ремесленные люди не могли получить желаемое образование, так как в течение всей недели были заняты на работе. В такой же ситуации оказались многие подростки из простых семей. Начальные народные школы и училища не могли обеспечить получение образования взрослым людям, которые по тем или иным причинам не имели возможности получить его раньше. В какой-то мере выходом из сложившейся ситуации явилось создание воскресных школ.

Становление воскресных школ в качестве образовательных учреждений включало в себя несколько этапов. На каждом из этих этапов появлялись основные и отличительные черты, которые постепенно менялись в соответствии с требованиями времени. Назовем основные параметры, характеризующие учебно-воспитательный процесс воскресных школ. Организация воскресной школы была обусловлена наличием обра-

зовательных целей, контингента учащихся, подбором преподавателей, оформлением графика занятий и содержанием образования. Отличительным параметром являлась внеклассная работа с учащимися, характерная для части воскресных школ. Рассмотрим подробнее данные параметры.

### *Цели создания воскресных школ*

Основной задачей первых воскресных школ являлось обеспечение элементарным образованием людей, не имеющих возможности получить его другим образом. Данная задача сохранялась на протяжении почти полувекового существования воскресных школ, но она не была единственной. В условиях относительной свободы деятельности, первые школы могли преследовать различные цели: от просветительских до чисто практических (например, уменьшение травматизма на производстве или обеспечение педагогической практики учащихся). Кроме того, свои цели были и у обучающихся. Это отметил П. Ф. Каптерев: «В воскресную школу шел каждый, желающий учиться. Шли дети, и их учили чтению, письму, закону Божию, вообще начаткам; шли взрослые безграмотные, с ними занимались тем же; приходили окончившие народную школу, и с ними двигались дальше, сообщали сведения о виде земли, о воздушных явлении-

ях, планетах, кометах, местностях России, краткие описания жизни различных народов, статистические указания, занимались наглядной геометрией, рисованием, ремеслами, в женских школах – рукоделием» [6, с. 301–302]. Таким образом, наряду с получением начального образования мы можем отметить иную цель обучающихся – расширение кругозора и повышение уровня образования.

О целях и значении воскресных школ писал также К. Д. Ушинский. В статье «Воскресные школы» помимо образовательных целей он выделяет их особенное нравственное значение (см. [8]). Мы можем отметить, что воскресные школы буквально с самого начала наряду с образовательной ставят воспитательные цели. Воспитательный потенциал воскресных школ определяли в качестве основной цели ее деятельности священники А. В. Гумилевский и К. П. Победоносцев. В 70-х гг. XIX в. некоторые воскресные школы использовались в целях политической пропаганды.

#### *Контингент учащихся*

Воскресные школы создавались как школы народные. Среди них были как женские, так и мужские учебные заведения. Позже были организованы смешанные школы, куда могли поступать как мальчики, так и девочки. Существование таких школ было инновацией для образовательного пространства того времени. Однако эта инновация не была одобрена учебным ведомством как воспитывающая «свободные нравы», и смешанные школы были закрыты, но через десятилетие возродились в новом виде – как женские и мужские классы под одной крышей.

Воскресные школы являлись учебными заведениями открытого типа, без возрастного и сословного ограничения. Дети стремились в воскресные школы, потому что отношения, доминирующие в школах, отличались в лучшую сторону от того, что было в семьях и народных школах. Учителя, как правило, называли всех своих учеников на «вы», никогда не применяли телесные наказания, которые практиковались в то время в ежедневных школах. Поэтому всех посещавших воскресные школы привлекала туда не только возможность получить образование, но и дружеская, доверительная атмосфера, царившая там.

Возраст учащихся воскресных школ колебался от 7 до 70 лет. В первые годы (1860–1862 гг.) наполняемость классов была не очень большой: например, в столичных школах учебные группы были немногочисленны – от 3 до 8 человек (на Закон Божий группы обычно объединялись, но так, чтобы их численность не превышала 15 человек). Самые многочисленные школы насчитывали 100–150 учащихся. Владимирскую воскресную школу в Санкт-Петербурге в 1861–1862 гг. посещало 355 учениц, но это было скорее исключением из общего правила. В последующие годы (1870-е гг.) число обучающихся значительно возросло. Поэтому в начале своего существования школы имели возможность принять всех желающих. Позже, в связи с возросшей популярностью школ, в приеме начали отказывать детям и младшим подросткам.

К началу XX в. нижний возрастной порог учащихся в частных школах составлял, как правило, 12 лет. В Харьковской женской школе Х. Д. Алчевской принимали девочек с 10 лет; а в Новочеркасске, где было мало ежедневных школ, на занятия приходили и 9-летние дети. Верхний возрастной порог не ограничивался. Х. Д. Алчевской в записках о воскресной школе описаны случаи, когда на занятия приходили шестидесятилетние старушки и с удовольствием учились читать. Самыми многочисленными школами, привлекавшими наибольшее количество учеников, были женские воскресные школы, самыми малочисленными – смешанные. Такая ситуация связана с тем, что в народной среде систематическому образованию девушек уделялось мало внимания, поэтому женщины, получившие возможность учиться, спешили ею воспользоваться. Небольшая наполняемость смешанных школ связана с причинами их создания – смешанные школы открывались, если учащихся изначально находилось немного и создавать отдельно мужскую и женскую школы было нецелесообразно.

В воскресных школах осуществлялся дифференцированный подход к учащимся. Учеников делили на группы по степени грамотности: неграмотных, малограмотных и хорошо читающих. Для обеспечения обратной связи в ряде школ имелся особый журнал, представляющий собою «книгу жа-

люб и предложений», куда любой желающий мог внести соответствующую запись. Неграмотные ученики могли высказывать свои замечания непосредственно распорядителю школы.

Со временем запросы учащихся менялись. Э. О. Вахтерова, многие годы занимавшаяся организацией деятельности воскресных школ, отмечала в 1917 г.: «За последнее время учащиеся школ взрослых уже не те, что были раньше: их запросы выросли, выросло и их критическое отношение к окружающему. Они не говорят, как бывало: “учите нас, чему найдете нужным, вам лучше знать”, они резко критикуют и преподавателей, и постановку дела в своих школах, они предъявляют определенные требования, но они чутко отзываются на товарищеское к ним отношение и, не избалованные вниманием, может быть, даже слишком переоценивают его» [5, с. 14].

Таким образом, контингент учащихся воскресных школ практически не менялся в возрастном составе, включал в себя представителей женского и мужского пола. С течением времени уточнялись и учитывались запросы учащихся; слушатели привлекались к участию в самоуправлении.

#### *Преподаватели*

Преподавательский состав воскресных школ был очень разнообразен. Как отмечал П. Ф. Каптерев: «Учителя и учительницы были даровые, представители самых различных сословий и видов умственного труда – студенты, профессора, военные, школьные учителя и учительницы, священники, дамы из общества, вообще добровольцы всякого рода» [6, с. 302].

Первые воскресные школы создавались при учебных заведениях, поэтому в качестве преподавателей в них выступали учащиеся гимназий и университетов. Например, при одной из мужских гимназий Киева была организована воскресная школа, в которой преподавали сами гимназисты. Изначально она была рассчитана на гимназическую прислугу, но позже в школу были допущены и другие слушатели. При трех других киевских школах преподавали студенты Университета св. Владимира, еще в одной – преподаватели женской гимназии. Таким образом, появление самых первых школ – есть результат общественной инициативы в деле народ-

ного образования.

Проявлением сугубо частной инициативы можно считать создание в Петербурге воскресной школы М. С. Шпилевской. За неимением особого помещения, учебные классы были размещены в двух комнатах квартиры Шпилевской. Там специально были поставлены табуреты и столы для занятий. Уроки вела сама учительница.

В некоторых школах, не испытывавших недостатка в преподавателях, сложилась интересная традиция: во время занятий в воскресной школе находилось еще несколько учителей. Во-первых, для того, чтобы можно было организовать замену в случае неявки постоянного учителя, во-вторых, для того, чтобы заниматься с учениками, не имеющими возможности посещать занятия регулярно и поэтому отстающими от своих групп.

Постепенно требования к преподавателям ужесточались. Желающих учительствовать стали принимать только по рекомендации «своих» для школы людей. Это было связано с тем, что учредители школ хотели исключить участие «случайных людей» в учебно-воспитательном процессе.

Оплата труда преподавателей в большинстве школ не осуществлялась. Их работа была абсолютно безвозмездной. Исключения, встречавшиеся крайне редко, не влияли на развитие общей тенденции. Например, в воскресных школах Шлиссельбургского тракта, чьи учредители сумели привлечь большие денежные средства, преподавателям оплачивался проезд, а также производилась избирательная оплата труда. Школы Шлиссельбургского тракта находились за чертой города, для большинства педагогов, живших в Петербурге, добираться до них было неудобно и дорого. Решением устроителей этих воскресных школ оплачивался труд заведующего вечерними классами по будням, заведующего библиотекой и законоучителей.

В Петербурге были сформированы учебные советы школ из учредителей, попечителей и преподавателей. Учебные советы занимались проблемами организации и совершенствования учебного процесса, периодичность собрания зависела исключительно от школьных традиций. В одних школах собрания проводились еженедельно, в других – раз в месяц.

Подавляющее число преподавателей составляли женщины. Профессиональная подготовка педагогов воскресных школ соответствовала трем уровням: высшее образование, среднее образование и педагогические курсы. Как уже отмечалось, к началу XX в. требования к преподавательскому составу ужесточились. Учителями могли быть только лица, имеющие право преподавать в начальных народных училищах. Допуск на занятия оформлялся с разрешения инспектора народных училищ в том случае, если воскресная школа находилась под покровительством учебного ведомства или с разрешения епархиального училищного совета, если школа принадлежала к духовному ведомству. Законоучитель воскресной школы – обязательно мужчина, имевший соответствующее образование, – утверждался епархиальным начальством по представлению инспектора народных училищ для школ учебного ведомства и по представлению епархиального училищного совета для школ духовного ведомства. Распорядители, отвечавшие за порядок в воскресных школах, утверждались в звании и увольнялись губернским училищным советом или епархиальным советом.

Педагогический персонал пополнялся по рекомендации уже преподающих в школе. Кроме постоянных педагогов, в школе присутствовали так называемые «запасные учителя», заменявшие заболевших преподавателей. К категории «запасных учителей» относились либо постоянные педагоги, не набравшие в текущем учебном году «свою» группу, либо учителя, желающие преподавать в воскресной школе, но в силу различных обстоятельств не имеющие возможности посвящать этому каждое воскресенье.

Педагогические собрания (или собрания педагогического совета) могли проходить раз в неделю, раз в две недели, раз в месяц или просто по мере надобности. В школах, где не было педагогических советов и все решения по текущим вопросам принимал распорядитель, учителя относились к своей работе с меньшим энтузиазмом.

К началу XX в. появилось такое нововведение, как представительство учащихся на педагогических советах. «Представительство это, – писала Э. О. Вахтерова, – возникает или с первых же шагов работы школ,

или уже тогда, когда и учащие и учащиеся более или менее освоятся друг с другом. В некоторых школах представители... участвуют только в той части педагогических собраний, которая касается хозяйственной стороны школьной жизни, ее внутренних распорядков; в других школах представители учащихся участвуют и в той части педагогических совещаний, в которой идет вопрос о занятиях, программах, приемах преподавания, и высказывают по этим вопросам мнения и пожелания пославших их групп. В иных школах представители пользуются только совещательным, в других и решающим голосом» [5, с. 11].

Интересен опыт Харьковской женской воскресной школы под управлением Х. Д. Алчевской в деле работы с преподавателями. Указанная школа имела весьма разнообразный состав как учащихся, так и преподавателей. Учащиеся различались между собой по возрасту и по профессиональным навыкам. Среди преподавателей школы были профессиональные учителя, общественные деятели и простые женщины, получившие домашнее образование. Каждый вступающий в учительскую корпорацию получал небольшой листочек, на котором были изложены его новые обязанности. Вдобавок к должностным обязанностям педагоги добровольно брали на себя труд заботиться об умственном и нравственном развитии учениц, выяснять и по возможности устранять причины, препятствующие посещению ими школы, заботиться о здоровье учениц, устраивать и проводить школьные праздники, заботиться о пополнении библиотеки и проч.

Посещение педагогических собраний вменялось в обязанность педагогам воскресной школы. Общие собрания проводились еженедельно по понедельникам; участие в них принимали все лица, работающие в школе. Собрания носили неофициальный характер, проходили в свободной обстановке. На них, кроме педагогического состава, постоянно присутствовали «друзья школы», гости, приглашенные специалисты и другие лица. На каждом собрании обязательно велся подробный протокол.

#### *График занятий*

Прием учащихся в воскресные школы фактически осуществлялся в течение всего года. Обучение продолжалось с сентября по

май. Занятия в воскресных школах велись в праздничные и воскресные дни после обеда, чтобы все учащиеся могли помолиться в храме за литургией. В исключительных случаях (например, в воскресных школах, организованных при семинариях) уроки начинались за час до утренней службы.

Продолжительность занятий зависела от множества факторов: наполняемости школы, количества преподавателей и учебных групп, наличия дополнительных предметов и проч. Продолжительность уроков составляла 50–55 минут; перемены – 5–10 минут. Обязательных сроков обучения не было.

По просьбам учащихся некоторые воскресные школы становились вечерне-воскресными и дополнительно проводили занятия по вечерам в рабочие дни. В ряде таких школ по вечерам проводились основные занятия, в нескольких школах по вечерам учителя занимались только с отстающими учениками.

Существовало два варианта построения учебного процесса: в первом случае педагог вел все уроки у «своей» группы самостоятельно, во втором случае педагог вел «свой» предмет у всех групп по расписанию. Исключение всегда составлял Закон Божий, который вести имел право только священнослужитель или, в крайнем случае, студент Духовной Академии. На этом предмете несколько групп обычно объединялось в одну.

Некоторые школы в дисциплинарных целях выдавали своим ученикам особые билеты, в которых отмечалось время пребывания питомца в стенах учебного заведения.

#### *Учебные предметы*

Программа самых первых – киевских воскресных школ включала в себя следующие предметы: обучение чтению, обучение письму, арифметике, Закону Божию. Школы имели классную систему занятий; учащиеся были разделены на две основные группы – неграмотные учащиеся и учащиеся, имеющие начальные знания.

Большинство школ имело перечисленные выше предметы. В отдельных случаях, по желанию учащихся или инициативе педагогов, добавлялись дополнительные уроки. В школе М. С. Шпилевской, помимо основной нагрузки, девушки занимались рукоделием. В столичной мужской воскресной школе в залах учебного фехтовального

«гимнастического» кадра стрелкового батальона все учащиеся были разделены на две основные группы – грамотные и неграмотные. В группе грамотных, наряду с основными предметами, преподавали географию и рисование. Дополнительно для всех желающих, независимо от уровня подготовки, предоставлялась возможность заниматься гимнастикой. В классах одесских школ оказалось много грамотных учеников, которые просили обучить их иностранному языку. В одной из киевских школ с учащимися дополнительно занимались историей, в московских школах преподавали сверх программы французский и немецкий языки.

В соответствии с «Правилами...» 1884 г., воскресные школы получали возможность самостоятельно составлять программы обучения для своих учащихся. И самыми лучшими программами считались те, которые составлялись для определенной аудитории в соответствии с ее запросами. При воскресных школах стали организовываться кружки самообразования, литературные и театральные студии; по-прежнему много внимания уделялось проведению школьных праздников; пополнялись библиотеки воскресных школ.

#### *Внеклассная работа*

Почти при каждой воскресной школе существовали библиотеки. Основу книжного фонда составляли книги для начальных народных училищ. Помимо них, с разрешения учебного начальства, в такие библиотеки помещались книги, разрешенные цензурой для бесплатных народных читален.

При Харьковской женской воскресной школе была создана обширная библиотека. В 1897/98 учебном году она насчитывала 1258 наименований литературы в 1971 томе. В том же учебном году библиотекой пользовались 525 учениц. В течение года ими было прочитано 7437 книг. С каждой ученицей, бравшей в библиотеке книги, обязательно беседовали о прочитанном. Пополнением библиотеки занималась специально созданная для этого «Комиссия по рассмотрению новых книг». Педагогами харьковской школы был создан фундаментальный труд под названием «Что читать народу» [9–11]. Помимо списка книг, в нем содержались рецензии на произведения, рекомендуемые для школьных библиотек, краткие аннотации, отзывы читателей и слушателей. Составите-

ли его категорически высказывались против различного рода «переделок» и «приспособлений» художественных произведений для народного чтения.

Педагогическая литература для преподавателей в библиотеках была редкостью, хотя о необходимости ее наличия говорили многие деятели народного образования.

К началу XX в. во многих воскресных школах неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса являлись школьные праздники. Рождественская елка устраивалась практически в каждой такой школе. Остальные праздники зависели от сложившихся в учебном коллективе традиций. «Такие праздники... – писал Я. В. Абрамов, – должны бы быть необходимой принадлежностью всякой воскресной школы, ибо они вносят освежающий, возбуждающий элемент в школьную жизнь, служат к сближению учащихся и учащихся и дают последним одно из самых светлых воспоминаний о времени пребывания в школе» [2, с. 338].

Обратимся к опыту Харьковской женской воскресной школы. Одной из форм воспитательной работы в ней также было устройство праздников. Проводились они несколько раз в год. Прежде всего, праздновали, конечно, Рождество и Пасху. На Рождество в школе устраивались три елки – для старших, для младших (подростков 10–15 лет) и для учениц «Малой школы».

Кроме того, в школе проводились загородные прогулки и так называемые праздники идейного характера. Это были тематические вечера, посвященные определенной теме, например, жизни и творчеству А. С. Пушкина или открытиям Христофора Колумба. На праздниках присутствовали ученицы со своими родными и учительницы также с родными. Каждый в конце праздника получал подарок соответственно возрасту.

Обобщим результаты изучения основных и отличительных параметров учебно-воспитательного процесса воскресных школ. Признаваемые Министерством народного просвещения одной из форм начальных народных училищ, они приобрели отличительные признаки по сравнению с другими образовательными учреждениями этого типа.

Уникальность и отличие дореволюционных воскресных школ от иных общеобразовательных учреждений заключались в

разнородном составе учебных групп, различном характере преподавания в них, активном запросе взрослых учащихся на конкретное образование, отсутствию в библиотеках литературы, соответствующей возрастным особенностям учащихся, отсутствию оплаты за обучение и жалования педагогам. К началу XXI в. принципиально изменилось лишь содержание образования, имеющее теперь ярко выраженный религиозный характер, но основные отличительные особенности воскресных школ сохранились до нашего времени, в связи с чем мы можем говорить о преемственности деятельности воскресных школ дореволюционного периода и современности.

### Библиографический список

1. *Абрамов Я. В.* Наши воскресные школы и их нужды. – [М.]: Б. и., [1895]. – 18 с.
2. *Абрамов Я. В.* Наши воскресные школы. Их прошлое и настоящее. – СПб.: Типография М. Меркушева, 1900. – 352 с.
3. *Алчевская Х. Д.* Полгода из жизни воскресной школы: Из записной тетради учительницы воскресной школы Х. Д. Алчевской. – СПб., 1895. – 126 с.
4. *Вахтеров В. П.* Существующие законоположения о воскресных школах // Общее дело: Сборник статей по вопросам распространения образования среди взрослого населения. – 2-е изд. – Вып. 1. – М.: Б. и., 1905. – С. 49–62.
5. *Вахтерова Э. О.* Как открыть, организовать и вести воскресную школу (классы) взрослых в деревне и в городе: Краткое руководство для начинающих работников школ взрослых. С приложением текста Правил о курсах и классах, списка книг по вопросам обучения взрослых и краткого списка учебников. – М.: Изд. товарищества И. Д. Сытина, 1917. – 59 с.
6. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. – СПб.: Алетейя, 2004. – 560 с.
7. *Победоносцев К. П.* Новая школа. – 2-е изд. – М.: Б. и., 1899. – 120 с.
8. *Ушинский К. Д.* Воскресные школы (письмо в провинцию) // Собр. соч. – Т. 2: Педагогические статьи 1857–1861 гг. – М.: Л.: Изд. АПН, 1948. – С. 489–512.
9. Что читать народу?: Критический указатель книг для народного и детского чтения. Том 1: в 3 т. – СПб., 1884.
10. Что читать народу?: Критический указатель книг для народного и детского чтения. Том 2: в 3 т. – СПб., 1889.
11. Что читать народу?: Критический указатель книг для народного и детского чтения. Том 3: в 3 т. – СПб., 1906.



*Ageeva Antonina Vladimirovna*

*Senior teacher, Department of pedagogy and methods of primary education, Orthodox St. Tikhon Humanitarian University, armusya@yandex.ru, Moscow*

## **FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN SUNDAY SCHOOLS OF RUSSIA IN THE MIDDLE XIX AND BEGINNING OF XX CENTURY**

*Abstract.* The article examines the features of organization of educational process at Sunday schools played an important role in public education in the historical period the middle XIX and beginning of XX century. The author identifies the main parameters characterizing the pedagogical process (the purpose of the establishment of Sunday schools, enrolment, teachers corps, class schedule, school subjects, extracurricular activities), consistent disclosure of which is main content of the article. he specific features of the Sunday schools of the period considered, distinguishing them from other educational institutions, among which we can mention the existence of various age groups, the voluntary nature of the study, admission of students throughout the school year, classes mainly on Sundays, the adjustment of the curriculum in accordance with the needs of students, have survived to our time, which ensured the historical continuity of the activities of Sunday schools.

*Keywords:* public education, Sunday schools, the educational process, the history of domestic pedagogy.

*Поступила в редакцию 16.10.2015*

УДК 378+02.41.41

*Вальдман Игорь Александрович*

*Кандидат философских наук, доцент кафедры социально-массовых коммуникаций, Новосибирский государственный технический университет, veritasnostra@mail.ru, Новосибирск*

*Курачченко Марина Анатольевна*

*Старший преподаватель кафедры социально-массовый коммуникаций, Новосибирский государственный технический университет, mkuratchenko@gmail.com, Новосибирск*

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫХ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СТРАТЕГИИ «МЯГКОЙ СИЛЫ» В ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ КИТАЯ**

*Аннотация.* В статье предложен анализ взаимовлияния образовательных стратегий и трансформации общественного сознания, социальных идентичностей в ситуации кросскультурного взаимодействия. Данные процессы анализируются на примере интернациональной образовательной парадигмы правительства КНР, которая может быть интерпретирована как стратегия «мягкой силы», направленная на создание условий для подготовки корпоративного сообщества, готового воспринять и реализовать в практиках новое знание, транслируемое китайской системой образования.

*Ключевые слова:* система образования, общественное сознание, социальная идентичность.

В последнее время, после анонсирования «разворота» России в сторону Китая, очевидны тенденции поощрения российско-китайских контактов как в экономико-политической, так и в социально-образовательной сферах. С одной стороны, данные тенденции очевидны, ведь КНР является давним соседом и партнером РФ, но, с другой стороны, все большее число экспертов упоминает об экспансионистских стремлениях Китая, посвящая публикации анализу китайской военной мощи [3; 5]. Однако в современной геополитической ситуации, когда информационная составляющая оказывается не менее важной, чем финансовая или военная, стоит скорее обратить внимание на осуществляемые практики правительства КНР в рамках образовательной экспансии, деятельность в стиле стратегии «мягкой силы». Распространение за рубежом экономически успешными обществами своих ценностей и взгляда на мир, ориентированного на их приоритетность, становится залогом успешного международного сотрудничества и достигается, во многом, посредством специфической интернациональной образовательной парадигмы, а не только на основании рационально-экономического выбора [1].

Термин «мягкая сила» (soft power) был

введен в научный оборот Дж. С. Найем (J. Nye.) для описания ситуации, когда для достижения стратегических целей следует обратиться не к внешнему материализованному насилию, а к стереотипизированным образам привлекательных идей и символов [6]. Таким образом, основным ресурсом становятся ценностные конструкты, воплощенные в социальных практиках, артефактах и программах общества, реализующих принципы мягкой силы во внешней политике.

В кризисных ситуациях, связанных с социальными изменениями, особенно остро ставится вопрос о тождественности общества самому себе, вследствие чего в центре внимания оказываются вопросы трансформации общественного сознания и практики формирования идентичности. Общественное сознание, являясь внутренним опосредованием социальной деятельности, не только пассивно отражает любые изменения в обществе, но и оказывает влияние на функционирование социальной системы в целом. На формирование общественного сознания оказывают влияние различные социальные институты, однако ключевая роль принадлежит образованию. Именно через образовательные практики формируется определенный тип общественного сознания,

разделяемый различными социальными группами (социальным большинством) что, в свою очередь, определяет формирование особого типа социальной идентичности.

Идентификация является процессом отнесения субъекта с чем-либо в связности и непрерывности собственной изменчивости [2]. Базовыми компонентами социальной идентичности являются прежде всего представления о таких категориях, как собственные прошлое и будущее: представления о прошлом отвечают на вопрос: «Кто мы?», представления о будущем: «Зачем мы?». Данные представления также формируются в образовательном процессе. Однако в ситуации направленного взаимодействия с иной культурной традицией феномены «чужой» культуры подлежат освоению, предполагая овладение «чужим» знанием, и служат для форсирования изменений и сокращения различий между субъектом (обществом) и контрсубъектом (обществом-источником трансформации), что обуславливает трансформацию социальной идентичности субъекта.

Формирование специфических социальных идентичностей в ходе глобального взаимодействия примечательно проявляет сетевой характер данных процессов. В этом контексте изучение закономерностей формирования единого коммуникативного пространства, где акторами являются представители различных культурных парадигм, анализ принципов трансформаций базовых коллективных идентичностей представляются фактором устойчивого развития всего мирового сообщества.

Необходимо отметить, что социальные сети характеризует некое *не-сплошное покрытие* относительно больших географических и социальных пространств, позволяющее не только поддерживать контакт между отдельными узлами (звеньями), но и оказывать системное воздействие на окружающие социальные контексты, которые таким образом становятся в положение управляемых (контролируемых) объектов. Сетевым структурам присуще *удаленное взаимодействие* входящих в них элементов; потенциально – во всемирном масштабе.

Такое включение в удаленные социальные взаимодействия оказывает на указанные элементы все большее влияние, нежели их принадлежность к локальной социальной

организации, в рамках которой элементы разных социальных сетей создают сложную картину взаимопереплетения и конкуренции за контроль над ресурсами и социумами от лица и/или с помощью представляемых сетевых образований [7].

В случае глобального взаимодействия элементами сети становятся основные субъекты общественной элиты (политической, экономической, культурной), очевидно играющие в описываемых процессах более активную роль, чем массы. Происходит это, в том числе, вследствие большего доступа элит к знаниям (путем включения в глобализационные процессы), а также наличия навыков обращения с этим ресурсом. Таким образом, в глобализационном контексте системе образования отводится особая роль: не только передача уже существующих знаний, но и подготовка корпоративного общества, готового это знание (зачастую чужое) адекватно воспринять и реализовать на практике.

Включение в иной (европейский, американский) социально-сетевой контекст нередко начинается с учебы за рубежом. По статистике Министерства образования КНР в 2013 году общее число китайских студентов, обучающихся за рубежом, составило 413,9 тыс. человек. После окончания обучения в Китай вернулись 353,5 тыс. человек, что превысило аналогичный показатель 2012 г. на 3,58 % и 29,53 % соответственно. Десятку самых популярных стран, предоставивших обучение, составили Южная Корея, США, Таиланд, Япония, Россия, Индонезия, Вьетнам, Индия, Казахстан и Пакистан. Число студентов в Африке, Европе и Азии возросло соответственно на 23,31 %, 13,02 % и 8,09 % по сравнению с показателями 2012 г. [10].

Социально-сетевую общность представителей китайской элиты, реализующей данный этап развития общества, можно увидеть и в очевидной специфике кадровой политики, пополняющей высшее руководство страны из числа представителей общего кадрового резерва на основе не столько регионально-клановой, сколько корпоративно-университетской идентичности [9].

С начала 2000-х гг. правительство Китая ведет активную деятельность по распространению китайского языка за рубежом.

Для этой цели создана система институтов Конфуция, управление которой находится в ведении государственной организации «Ханьбань» – китайского агентства по распространению китайского языка как иностранного. Министерство образования КНР заявило, что в 2006 г. около 40 млн человек изучали китайский язык по всему миру, в 2010 г. это количество составляло уже 100 млн. К концу 2012 г. было открыто 400 институтов Конфуция и 535 классов Конфуция по всему миру [4].

Примечательно, что о тактике взаимодействия с противником через сохранение целостности государства с одновременным подрыванием устоев (т. е. трансформации идентичности) указывалось уже в военном трактате «Искусство войны», авторство которого приписывается Сунь Цзы (конец VI – начало V в. до н. э.). В главе 3 «Стратегическое нападение» указывается предпочтительность ненасильственных видов борьбы, ведущихся дипломатическими и политическими средствами: «По правилам ведения войны наилучшее – сохранить государство противника в целостности, на втором месте – сокрушить это государство. Наилучшее – сохранить армию противника в целостности, на втором месте – разбить ее» [8, с. 21], «поэтому самая лучшая война – разбить замыслы противника; на следующем месте – разбить его союзы; на следующем месте – разбить его войска» [8, с. 23].

Таким образом, рассмотрение процесса образования с учетом сетевого характера взаимодействующих структур позволяет увидеть еще одну роль университетов и прочих образовательных структур в китайском обществе – не только как центров специфической «институализации мышления», но и как поставщиков лояльной государству элиты. С другой стороны, на международном уровне организации, подобные институтам Конфуция, в сочетании с широким спектром стипендиальных программ, предоставляющих возможность иностранцам обучаться в вузах КНР, также способствуют формированию сетевого сообщества, очевидно являясь инструментом «мягкой силы».

В свою очередь учет наличия данного кор-

поративного сетевого сообщества, объединенного общими целями, имеющего схожие ценности, постулирующего тождество предыдущим поколениям, позволит по-новому взглянуть на процессы производства и воспроизводства, происходящие в китайском социуме, оценить возможности социальной адаптации в рамках трансформирующегося общества, проанализировать стратегию взаимодействия с основными акторами на внешнеполитической арене.

#### Библиографический список

1. Бельская Ю. В. Гносеологические основания реконструкции картин экономической реальности в классической и неклассической науке // Казанская наука. – 2014. – № 9. – С. 67–69.
2. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 2 / гл. ред. В. С. Стёпин. – М.: Мысль, 2000. – 634 с.
3. Тихонов С. Китай наращивает военную мощь [Электронный ресурс] // Expert-online 13.01.2015. – URL: <http://expert.ru/2015/01/13/zachem-rossiya-otkryila-kitayu-put-k-voennomu-gospodstvu/> (дата обращения: 06.09.2015).
4. Устав институтов Конфуция [Электронный ресурс] // Официальный сайт института Конфуция. – URL: <http://www.russian.chinese.cn/confuciusinstitute> (дата обращения: 06.09.2015).
5. Keck Z. This is How China and Russia Plan to Crush America's Stealth Aircraft 26.08.2015 (Как Китай и Россия планируют уничтожить американские самолеты-невидимки) [Электронный ресурс] // The National Interest. – URL: <http://inosmi.ru/world/20150828/229909777.html> (дата обращения: 06.09.2015).
6. Nye J. Soft Power: the Means of Success in World Politics. – New York: Public Affairs Group, 2004. – 191 p.
7. Valdman I. A. The network structures: virtualization and adaptation in modern society // Philosophy of education. – Special issue. – 2009. – № 2. – P. 141–146.
8. Sunzi. Bingfa sanshiliu ji de zhihui. – Beijing: Xianzhuang shuju, 2008. – 125 p.
9. Zhōnghuá rénmín gònghéguó zhōngyāng rénmín zhèng zhèngfǔ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gov.cn> (дата обращения: 06.09.2015).
10. 2013 niándù wǒguó liúxué rényuán qínghuà (Информация о китайских студентах, обучающихся за рубежом в 2013 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5987/201402/164235.html> (дата обращения: 06.09.2015).

**Valdman Igor Aleksandrovich**

*Cand. Sci. (Philosophy), Assist. Prof. of the Department of Social and Mass Communication, Novosibirsk State Technical University, veritasnostra@mail.ru, Novosibirsk*

**Kuratchenko Marina Anatolievna**

*Assist. Prof. of the Department of Social and Mass Communication, Novosibirsk State Technical University, mkuratchenko@gmail.com, Novosibirsk*

**TRANSFORMATION OF PUBLIC CONSCIOUSNESS  
AND SOCIAL IDENTITY THROUGH A STRATEGY OF “SOFT POWER”  
IN CHINESE INTERNATIONAL EDUCATIONAL PARADIGM**

*Abstract.* These article is devoted to the analyses of the interference of the educational policies and the transformation of social consciousness, social identities in a situation of cross-cultural interaction. These processes are analyzed on the example of international educational paradigm of the Chinese Government, which can be interpreted as a strategy of “soft power”, aimed at creating the conditions for the preparation of the corporate community ready to accept and implement new knowledge in practice, relayed the Chinese education system.

*Keywords:* the system of education, social consciousness, social identity.

*Поступила в редакцию 12.09.2015*

*Гребенкин Евгений Владимирович*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, rusforscher@mail.ru, Новосибирск*

## **СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОРТРЕТА МЕДИАТОРА В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РОССИИ И ГЕРМАНИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы и специфика формирования профессионального портрета медиатора в России и Германии. На основе анализа литературы по проблеме выделены ключевые, базовые рамки, определяющие этику и принципы медиации: добровольности, конфиденциальности, сотрудничества и равноправия, беспристрастности и независимости. Обсуждаются законодательные основы школьной медиации, факторы, оказывающие негативное и позитивное влияние на формирование профессии медиатора в Германии и России. Определены пути и перспективы развития школьной медиации в России.

*Ключевые слова:* медиатор, медиация, школьная медиация, служба школьной медиации, профессиональный стандарт медиатора, роль и функции медиатора.

Школа и наука меняются непрерывно. Одной из приоритетных задач современной школы является совершенствование подготовки и переподготовки учителей, умеющих эффективно (компетентно) работать с учащимися не только в рамках учебной, но и внеучебной деятельности.

Одним из набирающих популярность видов внеучебной деятельности в школе является медиация – особая методика ненасильственного разрешения конфликтов.

Медиация – это переговоры по правилам. Метод примирения, основанный на том, что независимая и нейтральная третья сторона – медиатор помогает конфликтующим сторонам в сжатые сроки совместными усилиями и с учетом взаимных интересов прийти к решению желательному или, по крайней мере, приемлемому для каждой из них [5].

Поскольку проблема внедрения медиации в школах России является особым предметом дискуссий, представляется целесообразным параллельное рассмотрение результативного немецкого опыта школьной медиации.

Звание «медиатор» в Германии не защищено законом. Как особая сфера деятельности медиация образовалась сравнительно недавно. Первые квалифицированные школьные медиаторы появились в Германии около 1990 года. Для обеспечения должной квалификации и соответствующего каче-

ства подготовки медиаторов в системе образования был создан институт медиации и единый реестр медиаторов. Первым компонентом системы подготовки являются курсы повышения квалификации педагогов и администраторов образовательных учреждений, второй компонент – дополнительное образование школьников.

В Германии повышение квалификации в области медиации находится в ведении как государственных (Staatliche Fortbildung System), так и негосударственных учреждений (Freie Träger). Несмотря на разницу между государственным и негосударственным сектором, существуют единые стандарты повышения квалификации – 144 часа отводится на повышение квалификации у педагогов и 80 часов на обучение школьников. После окончания курсов и получения сертификата медиатора (Mediator) или специалиста по урегулированию споров (Streitschlichter) медиаторы-педагоги обучают медиаторов-ровесников (Shulmediator, Konfliktlotse). Различия в терминологии: медиатор, специалист по урегулированию споров или конфликтный лоцман для Германии не являются принципиальными [7].

Общеобразовательные и специальные школы выступают основными заказчиками повышения квалификации и оплачивают данный вид деятельности. С целью создания команды единомышленников из каждой

школы на курсы по медиации направляют не одного, а как минимум двух педагогов. Но окончание курсов не всегда свидетельствует о квалификации медиатора. Авторы учебного пособия «Mediation in der Schule» отмечают, что эффективность обучения составляет примерно 50 %, т. е. одним педагогам удается стать профессиональными медиаторами и организаторами, способными собрать и обучить команду (Schulmediatoren), а другим нет. Ключевыми критериями, способствующими успешности обучения медиации, они считают: предрасположенность к медиативной деятельности и стремление к самосовершенствованию [7].

Подготовка школьников-медиаторов проходит непосредственно в школах или клубах по месту жительства. Будущих медиаторов-ровесников набирают среди учащихся 7–9-х классов. Следует подчеркнуть, что формируется именно группа медиаторов, участниками которой являются администраторы школы, педагоги-медиаторы и школьники. Занятия со школьниками проводятся в форме тренингов. В настоящее время медиаторы-ровесники есть практически в каждом третьем образовательном учреждении Германии. В одних школах Германии акцент делается на решении межличностных конфликтов, в других – ключевую роль играет дидактико-воспитательный аспект, а конфликты и медиация используются скорее как средство развития конфликтологических компетенций.

Для России в целом и Новосибирска в частности медиация в системе образования – относительно новый вид деятельности. Границы применения медиации в РФ обозначены в Федеральном законе об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) № 193-ФЗ (статьи 7 и 11), поэтому любая иная деятельность в данной области является нелегитимной.

Ключевые, базовые рамки, определяющие этику медиации, отражены в принципах медиации:

- принцип добровольности – субъект права не может принимать участие в данной процедуре против своей воли;
- принцип конфиденциальности – под-

разумевает неразглашение информации, полученной в ходе медиации;

- принцип сотрудничества и равноправия дает сторонам право на объективное рассмотрение всех обстоятельств конфликта или правонарушения независимо от финансовых и административных возможностей оппонентов;

- принцип беспристрастности и независимости медиатора обусловлен двумя предыдущими принципами.

С 2007 г. появились первые проектные площадки по внедрению школьной медиации. Дополнительным импульсом для ее развития стало письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» [4].

Появление данного документа означало, что с 2013 г. медиация в системе школьного образования получила официальное признание. До этого момента она внедрялась на уровне частных проектов и инициатив. Главным инициатором распространения нового опыта стал московский центр «Судебно-правовая реформа». Специалисты данного центра ездили по разным городам России и обучали педагогов и школьников основам восстановительной медиации.

На первых обучающих тренингах довольно часто приходилось слышать реплики, которые звучали от «опытных» педагогов, что медиация для них не является ноу-хау: «Мы и так умеем разрешать конфликты, только делаем это по-своему». Некоторые педагоги путали медиацию с медитацией, функцию медиатора с функцией психолога.

Практика показала, что конфликтологический профессионализм педагога должен строиться не только на личном опыте, но и на знании содержания конфликта, гибком использовании основных правил его урегулирования, а также работы с эмоциями. В медиации вместо того, чтобы давать «правильные» ответы (советы), необходимо задавать правильные вопросы. Ниже перечислим личностные и профессиональные качества, которыми должен обладать медиатор.

- Медиатор не является судьей и не выносит приговора, следовательно, он не несет

прямой ответственности за результат переговоров.

– Медиатор не является психологом или психотерапевтом.

– Медиатор не является адвокатом, отстаивающим чьи-либо интересы, он всегда придерживается нейтральной позиции.

– Медиатором может быть только тот человек, который пользуется уважением и доверием со стороны обеих конфликтующих сторон.

– Медиатор не имеет личной заинтересованности в конфликте.

– Медиатор не оценивает, не осуждает, он принимает всерьез все позиции, интересы и претензии конфликтующих сторон и помогает им адекватно выражать свои мысли и эмоции.

– Медиатор несет ответственность за организацию и проведение примирительной процедуры, предложения по урегулированию конфликта должны быть сформулированы самими участниками конфликта.

– Если процедура примирения начала выходить из-под контроля, он может от нее отказаться, подобным образом могут действовать и другие участники переговоров.

В научно-методической литературе нет единой точки зрения относительно профессионального портрета человека, занимающегося посреднической деятельностью в социальной и образовательной сфере. Отдельно стоит обратить внимание на роль медиатора как педагога, т. к. дидактический аспект в медиации является одним из ключевых. Медиатор не только разъясняет сторонам особенности медиативного процесса, но и учит вести переговоры, сдерживать эмоции, определять собственные потребности, выявлять интересы и обдумывать решения.

Медиатор должен уметь направлять конфликт в рациональное русло, а также быть:

– хорошим и терпеливым слушателем (активное слушание);

– беспристрастным и уверенным в себе ведущим;

– неподкупным и объективным;

– гибким и изобретательным;

– нейтральным в отношении оценки человека [9].

В медиации интересно то, что, во-первых,

никто заранее не знает, какое решение будет принято во внимание, а во-вторых – то, что решение постепенно или спонтанно будет найдено самими конфликтующими сторонами. Медиатор настраивает стороны на позитив, переводя фокус отношений с прошлого на будущее. Положительные формы поведения не приобретаются механически. Усвоение различных аспектов ненасильственного разрешения конфликтов – длительный и сложный процесс как для педагогов, так и для учащихся.

В процессе внедрения медиации неизбежно возникают проблемы общего и частного характера. Педагоги могут ошибочно набрать в команду медиаторов-ровесников школьников, которые недостаточно мотивированы или ангажированы. Важно, чтобы у медиатора-ровесника была хорошая подготовка. Медиатор-ровесник должен быть способен проводить медиативную процедуру самостоятельно, без привлечения взрослых.

Медиация – процесс добровольный. Чтобы медиация прижилась в школе, необходимо потратить три-четыре года. Привычки и менталитет у педагогов меняются долго. Учителя-медиаторы должны работать коллегиально со школьниками. Более того, важным фактором развития медиации является обмен опытом и посещение постоянно действующих семинаров. «Служба медиации» должна быть выделена как особая структура, работающая на территории школы.

Вербальной поддержки со стороны школьного руководства недостаточно. Программа может стать успешной лишь тогда, когда она инициирована не только администрацией, но и большинством педагогов и родителей. Администраторы должны заботиться о финансовой, психологической и другой поддержке медиаторов. Например, могут быть оплачены семинары по медиации и предоставлены часы на медиативную деятельность.

Могут также возникнуть сложности в повседневной работе (например, трудно выделить соответствующее помещение для медиации). Начинающие медиаторы часто жалуются на отсутствие практики. Лучшим способом разрешения этой проблемы является продуманная система сотрудничества



с социальным педагогом и администраторами, она должна быть отлажена таким образом, чтобы для всех в школе стало нормой, хорошей привычкой обращаться за помощью к медиатору. Самыми убедительными доказательствами преимущества медиации над другими способами разрешения конфликтов могут быть только позитивно разрешенные случаи и систематические обращения за помощью.

Медиация как процесс мирного и цивилизованного урегулирования конфликта является средством демократизации школьной жизни только тогда, когда педагоги и школьники выполняют важную социальную роль не только во время переговорного процесса, но и во всех остальных ситуациях школьной повседневности.

Профессиональная деятельность современного педагога протекает в вариативном образовательном пространстве, накапливающим опыт работы с детьми из разных культурных слоев. В то время как политики и ученые ищут причины и определяют масштабы угроз и рисков, педагоги-практики находят практическое решение проблем, опираясь на нетрадиционные средства профилактики насилия в широком смысле этого слова.

Любые педагогические инновации всегда вызывают бурные дискуссии. Медиация является инновацией, которую до сих пор многие школьные педагоги воспринимают негативно, поэтому большое значение имеет просветительская работа с педагогическим коллективом.

Внедрение медиации в школе может проходить достаточно сложно и болезненно, а также встречать сопротивление со стороны консервативных педагогов, но, несмотря на это, благополучное разрешение конфликтов невозможно без специальной подготовки учителей к новому типу взаимоотношений со школьниками на базе иных ценностных ориентиров.

Школьная медиация как система необходима российскому образованию, потому что

до настоящего времени у нас отсутствовали реальные технологии цивилизованного и ненасильственного разрешения конфликтов, так или иначе затрагивающие интересы педагогов и школьников.

#### Библиографический список

1. *Бесемер Х.* Медиация: посредничество в конфликтах. – Калуга, 2004. – 176 с.
2. *Валкер Д.* Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы). Как нам договориться? Практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов. – СПб.: Светлячок: Речь, 2001. – 128 с.
3. *Коновалов А. Ю.* Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. – М., 2012. – 256 с.
4. О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» (вместе с «Рекомендациями по организации служб школьной медиации в образовательных организациях», утв. Минобрнауки России 18.11.2013 № ВК-54/07вн) [Электронный ресурс]: письмо Минобрнауки России от 18.11.2013 № ВК-844/07. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155557/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155557/) (дата обращения: 20.10.2015).
5. *Пель Махмельд.* Приглашение к медиации: практ. рук. о том, как эффективно предложить разрешение конфликта посредством медиации. – М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2009. – 400 с.
6. Распоряжение Правительства РФ от 30 июля 2014 г. № 1430-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=166695> (дата обращения: 24.10.2015).
7. *Jamie Walker.* Mediation in der Schule: Konflikte Lösen in der Sekundarstufe 1. – Berlin, 2001. – 223 s.
8. *Monk G., Winslade J.* Narrative Mediation: A new approach to conflict resolution [Электронный ресурс]. – URL: <http://narrative-mediation.crinfo.org> (дата обращения: 24.10.2015).
9. Recommended standards for school-based peer mediation programs [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.creducation.org/resources/Recommended\\_Standards\\_Final\\_Formatted.pdf](http://www.creducation.org/resources/Recommended_Standards_Final_Formatted.pdf) (дата обращения: 24.10.2015).

**THE SPECIFIC OF FORMING THE PROFESSIONAL PORTER  
OF MEDIATOR IN THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION:  
THE EXPERIENCE OF RUSSIA AND GERMANY**

*Abstract.* In the article reviewing the problems and specifics of forming the professional porter of mediator in the system of school education the in Russia and Germany. Based on analysis of literature on the problem the main, basic frameworks are distinguished. They define ethics and principle of mediation: the principle of voluntariness; the principle of confidentiality; the principle of communication and equality; the principle of impartiality and independence. The laws connected with school mediation are discussed, the factors that influence positively and negatively on forming of the profession of mediator in Germany and Russia. The ways of development of school mediation in Russia are defined.

*Keywords:* mediator, mediation, school mediation, school mediation service, professional standard of mediator, role and functions of mediator.

*Поступила в редакцию 30.10.2015*

**Москвина Ольга Васильевна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет, kov3@inbox.ru, Новосибирск*

## **СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯПОНСКОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье раскрываются основные положения современного стандарта образования, применяемого в Японии для обучения иностранному языку в школе, а также характеризуются компетенции, приобретаемые учащимися в процессе обучения иностранному языку. Приводится пошаговая технология планирования уроков и учебной программы на основе коммуникативного метода обучения и компетентностного подхода. Рассматриваются особенности составления оценочного листа по уровням и критериям, обозначается общая тематика уроков для начального уровня обучения. В заключение анализируется возможность применения описанной педагогической технологии в процессе обучения японскому языку учащихся старших классов в российской школе. Данная технология также может быть полезна преподавателям русского языка как иностранного. Представленный материал подготовлен по результатам стажировки автора (Токио, август 2015 г.) под руководством Японского международного культурного форума и апробирован школьными преподавателями русского языка в Японии.

*Ключевые слова:* японский язык, языковые компетенции, коммуникативный метод, стандарт образования, технология планирования урока.

С 1970–1980-х гг. в учебных заведениях как в Японии, так и за рубежом, стало придаваться большое значение коммуникативному подходу в преподавании иностранных языков. В связи с этим в последние годы в Европе и Америке стали определяться языковые компетенции и критерии достижения этих компетенций в процессе обучения. В России проблема иноязычной компетенции разрабатывалась такими дидактами, как: В. А. Слостенин, Г. М. Храмова, Л. А. Петровская, С. В. Мелешина, Н. Е. Астафьева, а также языковедами: И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, Н. Н. Прудникова, Т. В. Ларина и др. [3]. Однако представленный в зарубежной и отечественной педагогике перечень компетенций и их наполнение значительно варьируются в зависимости от специализации автора.

В настоящее время в Японии существуют различные подходы к реализации компетентностной модели обучения, особенно активно они разрабатываются для системы высшего образования, однако пока еще недостаточно представлены для системы школьного образования. Одну из попыток воплотить компетентностную модель на практике в школе на протяжении нескольких последних лет предпринимает «Японский международный культурный форум» (г. Токио) на примере преподавания русского языка как иностран-

ного в старшей школе Японии.

Согласно современному стандарту обучения иностранному языку в Японии, основная идея образования заключается в тезисе: «Познать других, познать себя, наладить связи» [6].

В качестве основных целей образования выделяются:

– посредством изучения иностранных языков и культур разных стран развить в учащихся общечеловеческие ценности и привить навыки поведения в глобальном обществе XXI века;

– воспитать в учащихся терпимость, сочувствие, чувство уважения к окружающим, способность к самооценке, независимость, самодостаточность и чувство собственного достоинства, а также творческие способности, гибкость мышления и чувство ответственности;

– научиться не только владеть изучаемым языком, но и приобрести качества характера, необходимые для налаживания отношений с окружающими и построения нового общества [5].

Исходя из вышеуказанных образовательных идей и целей, в цель обучения включается приобретение общих коммуникативных компетенций в трех секторах – язык, культура и глобальное общество. Каждый сектор, в свою очередь, подразделяется на частные

компетенции: понимание, умение и коммуникацию.

В компетенции «Понимание» описывается, что должны понимать учащиеся и какие знания им необходимо приобрести. В компетенции «Умение» описывается, какими навыками должны владеть учащиеся, включая способность мыслить и давать оценку, практические навыки и способы их выражений. В компетенции «Коммуникация» описывается, как устанавливать отношения с окружающими.

В настоящее время в Японии широко распространяется подход «Can Do», опирающийся на компетенции «Умения» и «Понимание», однако в нем пока еще недостаточно внимания уделяется разработке компетенции «Коммуникация» [8].

Для укрепления вышеназванных частных компетенций было установлено три вида взаимодействия:

- связь с индивидуальными интересами, мотивацией, поведением и учебным стилем учащихся, которые выступают центральным звеном в процессе обучения;

- связь предметного содержания урока с приобретенными ранее знаниями и личным опытом, а также с содержанием других предметов, изучаемых в данный момент;

- связь учебной деятельности с реальным миром, выход за пределы школы.

При составлении учебной программы для уроков иностранного языка традиционно устанавливались цели, указывающие на то, какая грамматика и какая лексика будут преподаваться учащимся. Однако по окончании программы обучения в таком случае достаточно трудно определить – какие же коммуникативные действия могут выполнять учащиеся, пользуясь иностранным языком.

Если же формулировать цели обучения в виде тезисов: «Я знаю...», «Я умею...», «Я могу...» и заранее определить конкретные показатели компетенций и способы их измерения, то учащиеся смогут реально ощутить результаты обучения, что будет способствовать повышению мотивации к учебе. При заблаговременной разработке учебных тем и показателей их усвоения, а также разделении их по уровням сложности, можно легко дифференцировать процесс обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся [2].

Показатели коммуникативных способностей не указывают на порядок подачи материала, при этом не обязательно включать их все до одного в обучение. Каждая тема, каждый уровень владения языком – это всего лишь ряд типичных примеров по каждому тематическому разделу, по каждому уровню владения языком, которые предлагается поставить в качестве целей обучения. Предполагается, что в зависимости от содержания урока, интересов учащихся, их уровня владения языком преподаватель будет включать подходящие в качестве целей показатели, а также по своему усмотрению добавлять новые.

Показатели коммуникативных способностей (что могут) следует использовать совместно с показателями владения языком (в какой степени могут). Так, можно выделить 4 уровня показателей способностей владения языком:

- 1-й уровень – учащийся может осуществить простые языковые функции с использованием изученных базовых слов и выражений;

- 2-й уровень – учащийся может выполнить предсказуемые языковые действия с использованием изученных слов и выражений;

- 3-й уровень – учащийся может выполнить языковые действия с посторонней помощью даже в непредсказуемой ситуации;

- 4-й уровень – учащийся может творчески использовать язык и выполнять сложные языковые действия даже в непредсказуемой ситуации [5].

Выделенные уровни формируются на основе трех режимов общения, используемых в коммуникативной теории: межличностный, интерпретационный и презентационный [4]. Основные виды языковых навыков – говорение, аудирование, письмо и чтение – в них включены. Если планировать урок так, чтобы включались все три режима общения, то процесс обучения станет более эффективным. То есть на каждом уроке или серии уроков, если организовать взаимодействие с учащимися в зависимости от их интересов, личного опыта и имеющейся в их распоряжении информации, ими будет приобретаться языковая, культурная и социальная компетенции [3].

Разработку учебной программы всего языкового курса или одного конкретного

урока можно представить в виде 9 последовательных шагов, начиная с определения конечной цели обучения. Такой метод называется «Backward Design» (планирование обучения в обратном порядке) [5].

Шаг 1. Провести анализ потребностей учащихся с учетом условий, в которых находится класс: технические возможности аудитории, количество учебных часов в год, причины выбора данного языка, степень мотивированности учащихся, наличие/отсутствие возможности внеаудиторного использования изучаемого языка и т. д.

Шаг 2. Определить цели для конкретного класса путем комбинирования трех секторов – язык, культура, глобальное общество; трех компетенций – понимание, умение, коммуникация; трех взаимосвязей – мотивация учащегося, его личный опыт и имеющаяся информация. Поставленные цели также должны соответствовать выделенным уровням владения языком и разбиваться на более мелкие подцели.

Шаг 3. Оценить степень достижения цели, то есть решить, что станет доказательством достижения учащимися поставленных перед ними целей и каким образом будет производиться оценка. Для такой оценки можно использовать оценочный лист, в который в качестве критериев можно занести: уместность и объем используемой лексики и грамматики, правильность и плавность речи, уместность используемой жестикуляции, правильный выбор стратегии общения, внимательное отношение к культуре страны изучаемого языка. Оценочный лист можно использовать как для текущего, так и для итогового контроля, а также как для индивидуальной, так и групповой работы.

Шаг 4. Обдумать учебный материал, связав его с культурным фоном страны изучаемого языка, а также продумать коммуникативные стратегии, необходимые для изучения именно этого материала.

Шаг 5. Обдумать учебную деятельность, организовав ее различные виды как в пределах классной аудитории, так и вне ее.

Шаг 6. Правильно подобрать или разработать в случае его отсутствия необходимый учебный материал, выборочно используя имеющиеся в распоряжении ресурсы, а также адаптируя или изменяя их в соответствии с поставленными целями, учебным планом

и условиями, в которых находится класс. Приветствуется использование «реалий» страны изучаемого языка в процессе обучения.

Шаг 7. Разработать конкретный план урока, не забывая о первоначальных целях и обратной связи с учащимися, а также о необходимости промежуточного контроля и оценок.

Шаг 8. Проверить степень достижения первоначальной цели и провести итоговую оценку, заранее сообщив учащимся ее критерии.

Шаг 9. Провести оценку результатов деятельности с последующей коррекцией целей обучения, содержания конкретных уроков и оценочных листов.

Если цели обучения формулируются посредством описания компетенций, то для определения того, достигли ли учащиеся этих компетенций и на каком уровне, предлагается использовать оценочный лист как инструмент диагностики. В нем детально прописываются критерии подсчета баллов и уровни достижения цели. Использование оценочного листа позволяет:

- повысить эффективность обучения благодаря тому, что учащиеся заранее информируются о поставленных перед ними целях и способе оценки результата;

- участвовать каждому учащемуся в оценке результатов своей работы, поскольку он получает возможность самостоятельно оценить свои компетенции;

- анализировать и корректировать учебный процесс;

- конкретизировать цели обучения и критерии оценки;

- с помощью одного листа оценить работу всего класса;

- установить обратную связь с учащимися;

- выделить сильные и слабые стороны каждого ученика;

- разделить оценку за индивидуальную и групповую работу.

Обычно оценочный лист состоит из трех компонентов: критерии оценки, уровни и описание критериев для каждого уровня. Практика показывает, что сбалансированный оценочный лист включает в себя от 3 до 5 уровней, при этом лучше оставлять возможность для оценки перевыполненной работы на последний уровень, а достижение цели ставить на предпоследний уровень.

Оценочный лист можно формировать без выделения по отдельным критериям – тогда он будет общий, и с выделением четких критериев по каждому уровню – тогда он будет детализированным [5].

Процесс составления оценочного листа включает в себя следующие этапы:

- 1) определить задание, процесс или «продукт», которые станут объектом оценки;
- 2) выбрать тип листа с общей или детализированной оценкой;
- 3) установить количество уровней;
- 4) определить – за какие критерии выставляется оценка;
- 5) составить подробное описание каждого уровня или критерия, используя положительные выражения и равномерную разницу между уровнями.

Для начального уровня обучения иностранному языку выделено 15 тематических разделов, освоение которых может происходить в любом порядке: я и мое окружение, школа, распорядок дня, еда и напитки, одежда и мода, мой дом, здоровье, досуг, покупки, транспорт и путешествие, общение, праздники, общество и мир, природа, язык. Любая тема раскрывается через три секто-

ра, три компетенции и три взаимодействия (см. табл.) [7, с. 93].

Использование данной технологии позволит преподавателю иностранного языка повысить эффективность своих занятий и мотивацию учащихся, а также значительно сэкономить временной ресурс, один раз разработав серию уроков, начиная от целей и заканчивая оценочным листом, вместо ежедневного планирования каждого урока в отдельности. Кроме того, учащиеся, причастные к совместному планированию целей и результатов обучения, с большей самоотдачей участвуют в образовательном процессе. Формирование навыка самооценки и взаимооценки способствует развитию личности учащегося и включению его в социум. При этом значительную роль играет этнокультурный фон самих учащихся, который также необходимо учитывать [1].

Апробация технологии преподавателями русского языка в Японии доказывает ее жизнеспособность и открывает возможность ее применения для преподавания японского языка старшеклассникам в российской школе. Для детальной разработки были определены темы «Представление своей школы»

Таблица

Содержание стандарта 3x3+3

| Секторы                    | Компетенции  |   |  |
|----------------------------|--|---|--|
|                            | понимать   | уметь   | применять  |
| <b>Язык</b>                | письменность, фонетику, лексику, фразеологию, грамматику, словообразование изучаемого языка, сходства и различия с родным языком | передавать свои мысли, чувства, информацию собеседнику и понимать его   | самостоятельно и активно устанавливать диалог с окружающими людьми с помощью родного и изучаемого языка              |
| <b>Культура</b>            | свою культуру и культуру страны изучаемого языка   | находить общее и особенное между своей культурой и культурой страны изучаемого языка, анализировать причины различий, находить компромисс | самостоятельно и активно налаживать отношения с людьми разных культур и совместно преодолевать разногласия           |
| <b>Глобальное общество</b> | отличительные черты глобального общества и проблемы, которые стоят перед ним   | использовать информационно-коммуникативные технологии при сборе и анализе информации  | влияться в сеть глобального общества, оказывать взаимопомощь, предоставив для этого свои способности, знания и время |
| + 3 взаимодействия         | Связь с интересами, мотивацией, поведением, учебным стилем учащихся  |   |  |
|                            | Связь с предметным содержанием, личным опытом и другими учебными предметами  |   |  |
|                            | Связь с внеклассными людьми, реалиями, информацией   |   |  |

и «Представление своего города» для учащихся 1–2-го года обучения иностранному языку. Результаты работы планируется представить на сайте школы. Совместный проект японских и российских школ по внедрению данной технологии направлен на развитие дружественных связей между нашими странами и включению школьников в мировое сообщество.

#### Библиографический список

1. Бурцева Е. В. Влияние этнокультурного фона на организацию образовательной деятельности студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – С. 85–93.
2. Бурцева Е. В., Москвина О. В. К вопросу о стиле учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения восточному языку // Вестник НГУ. Серия «История, филология». – 2013. – Т. 12, вып. 4: Востоковедение. –

С. 154–159.

3. Москвина О. В. Реализация компетентностной модели в языковой подготовке выпускников технического вуза // Вестник НГУ. Серия «История, филология». – 2012. – Т. 11, вып. 4: Востоковедение. – С. 178–186.

4. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М.: Ваклер, 2001. – 650 с.

5. 外国語学習のめやす. – 東京：国際文化フォーラム、2015. – 76 p.

6. JF 日本語教育スタンダード (Стандарт обучения японскому языку Японского фонда) [Электронный ресурс]. – URL: <http://jfstandard.jp/top/ja/render.do> (дата обращения: 18.08.2015).

7. 當作靖彦. Nippon 3.0 の処方箋. (Тосаку Ясучико. Рецепт Японии «третьего поколения»). – 東京：国際文化フォーラム、2013. – 143 p.

8. みんなの「Can-do」サイト (Can-do□для всех) [Электронный ресурс]. – URL: <http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do> (дата обращения: 18.08.2015).

#### Moskvina Olga Vasilievna

*Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department International relations and regional studies, Novosibirsk State Technical University, kov3@inbox.ru, Novosibirsk*

### MODERN EDUCATION TECHNOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE IN A JAPANESE SCHOOL

*Abstract.* The article describes the main provisions of modern education standard used in Japan for foreign language teaching in school and also have the competencies acquired by students in learning a foreign language. The author also provides step-by-step technology planning lessons and curriculum based on the communicative method of teaching and the competence approach. Discusses the features of drafting an evaluation sheet on the levels and criteria, designated General theme lessons for primary level of education. In conclusion, the author analyzes the possibility of application of the described pedagogical technologies in the process of learning the Japanese language high school students in Russian schools. This technology can also be useful to teachers of Russian as a foreign language. The material presented is based on the results of the internship of the author (Tokyo, August 2015) under the auspices of the Japan international cultural forum and approved by the school teachers of the Russian language in Japan.

*Keywords:* Japanese language, linguistic competence, communicative method, standard of education, technology of the lesson planning.

*Поступила в редакцию 03.09.2015*

*Соломатина Мария Николаевна*

*Преподаватель, Харбинский Педагогический Университет, maria\_solomatina@mail.ru, Харбин, Китай*

## **КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ: ОПЫТ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ**

*Аннотация.* Данная статья посвящена рассмотрению системы контроля и оценки знаний студентов в Китайской Народной Республике. Исследуя опыт китайских вузов, автор стремится раскрыть существующие вопросы системы контроля и оценки учебной деятельности учащихся высших учебных заведений. Подчеркивается идея, что учебный процесс только тогда становится плодотворным, когда учащиеся сознательно и активно принимают участие в каждой его составляющей. Во многом активизации учебной деятельности способствует именно контроль. В то же время недостатки китайской системы контроля обнаруживаются в малом разнообразии форм и видов контроля, субъективности, отсутствии порой четких критериев, недостаточной систематичности, что препятствует становлению контроля как действенного мотивирующего фактора.

*Ключевые слова:* контроль учебной деятельности, контроль знаний студента, высшее образование в Китае.

Цель высшей школы, несомненно, состоит в подготовке высококвалифицированных кадров, способных удовлетворять потребности общества и страны. Данная цель для современного общества является приоритетной. Однако, рассматривая учебный процесс более конкретно, необходимо обозначить такие цели, как развитие мышления, способностей исследовать и анализировать, привитие желания находиться в постоянном поиске новых источников знаний, учение через всю жизнь. В таком случае контроль учебного процесса, ставящего перед собой данные цели, должен быть направлен не только на конечный результат, а на сам процесс; оценивать не только то, с чем студенты подошли к концу семестра или года, но регулировать и оценивать всю учебную деятельность, представляя картину знаний студента комплексно.

Важность контроля учебной деятельности «в процессе» находит свое отражение в возможности поддержать интерес обучающегося; объективно отразить уровень владения студента определенными знаниями, компетенциями; сформировать привычку систематически изучать предмет и регулярно готовиться к занятиям; повысить ответственность студентов за свои знания; улучшить качество преподавания; повысить уровень и качество управления и организации учебной деятельности. Точно замечено, что контроль становится одним

из действенных сил процесса управления учебно-познавательной деятельностью студентов на всех ее этапах – постановка цели, организация деятельности, контроль, коррекция и рефлексия [1].

Цель данной статьи – раскрыть особенности контроля и оценки знаний в китайской системе высшего образования; изучив опыт китайских вузов, положения и программы дисциплин, отметить достоинства и недостатки существующей системы.

Положение высшего образования в Китае имеет стратегическую ценность для социального и экономического развития страны. Особо стоят вопросы использования образования в разрешении демографического кризиса, неравномерного распределения трудовых ресурсов, дефицита высококвалифицированных кадров [2]. Совершенно очевидно, что для того, чтобы укрепить государство, поднять авторитет страны, необходимо обратить особое внимание на сферу образования. По данным Национального бюро статистики в Китае в 2014 г. действовало 2 529 высших учебных заведений [8]. За последние годы те реформы, которые проводились в Китае, дали значимый толчок для развития и модернизации учебного процесса и интеграции системы высших учебных заведений Китая в мировое образовательное пространство. Так, «Среднесрочная и долгосрочная государственная программа реформирования и развития образования на



2010–2020 гг.» своими целями ставит модернизацию системы образования, ликвидацию неграмотности среди молодежи, воспитание всесторонне развитой личности, развитие системы непрерывного образования, стимулирование научной деятельности, повышение качества образования, предоставление гарантий равных прав на образование всем гражданам Китая, дальнейшее проведение реформ и внедрение инноваций [5]. В рамках высшего образования большое внимание уделяется повышению качества подготовки квалифицированных специалистов, повышению уровня научных исследований, созданию университетов мирового класса.

Стоит отметить, что акцент ставится и на контроле учебной деятельности, поиске разнообразных форм и методов оценки знаний, умений и нравственных качеств учащихся. Для аттестации студентов, оценки их учебной деятельности используется рейтинговая система. Однозначно, такая оценка может справедливо, беспристрастно и точно отразить знания студента, а также отразить отношение студента к процессу обучения, к его содержанию и методам. Такая система способствует снятию напряжения в конце семестра и укреплению ежедневной работы студента, самосовершенствованию, повышению качества процесса обучения.

Как правило, оценивание осуществляется по стобалльной шкале, т. е. наивысший показатель успеваемости студентов равняется 100 баллам. Пороговым баллом принято считать 60. Впервые стобалльная система и определение 60 баллов в качестве порогового минимума в Китае были использованы в 1902 году при приеме учащихся в Пекинский университет [6].

Итоговая оценка, которую учащийся получает за период обучения, может являться суммой баллов за текущую работу, за рубежный контроль, за итоговую работу. Например, по дисциплине «Вирусология» Сычуаньского Университета итоговая оценка выставляется по сумме трех компонентов: текущего контроля (30 %), рубежного контроля (30 %), итогового контроля (40 %). Оценка за дисциплину «Оптическая обработка информации» формируется из баллов за итоговый контроль (70 %) и текущую работу (30 %).

Что касается видов контроля, то к основ-

ным видам деятельности студентов можно отнести выполнение домашнего задания, регулярную посещаемость, ведение конспекта, работу на семинарах, эссе, защиту рефератов, промежуточные и итоговые тесты, лабораторные работы, курсовые проекты, дискуссии и т. д.

Для контроля знаний студента по дисциплине в качестве итогового контроля используется экзамен или зачет. Традиционно большее внимание уделялось именно итоговому контролю. Такая система оценки часто обвиняется в субъективности и невозможности отразить весь потенциал студента, в случайности оценки, в ограниченности содержания итогового контроля [7]. В то время как рейтинговая система способна создать позитивное отношение к учебе, усиливает обучающую и воспитательную функции контроля. Тенденция современной системы контроля знаний в китайских вузах направлена на укрепление контроля процесса. Таким образом, картина знаний студентов может формироваться через оценку текущей деятельности и дополняться результатами итогового контроля.

Процентное соотношение элементов и форм контроля может быть различным. В Пекинском университете доля текущего контроля составляет 30–50 %, итогового контроля – 70–50 %. В Хэбэйском университете иностранных языков результаты итогового контроля составляют 70 %, а доля текущей работы составляет 30 %. Стоит отметить, что эти 30 % подразделяются на оценку со стороны учителя за текущую работу (10 %) и оценку студента кафедрой за активность в участии общественных мероприятий, соблюдение чистоты в учебных аудиториях и общежитии и др. (20 %). В Нанкинском университете итоговая оценка по обязательным дисциплинам складывается из текущей работы (в данном случае университет еще учитывает рубежный контроль) и результатов итоговой проверки. Процент итогового контроля от конечной оценки составляет 70–80 %, следовательно, текущая деятельность студента может быть оценена в 20–30 %. А по предметам по выбору преподавателям разрешается полностью полагаться на результаты итогового контроля. В Пекинском педагогическом университете оценка по дисциплине за текущий контроль

не может быть ниже 40 %. По дисциплинам, по которым предусмотрен зачет, преподаватель вправе выбрать для выставления итогового результата результаты итогового контроля или оценку текущего контроля студента. В Ляонинском университете при выставлении оценки за дисциплину, по которой предусматривается экзамен, доля оценки за текущий контроль составляет 20 %, доля оценки за итоговый контроль 80 %.

Очевидно, процент, занимаемый итоговым контролем, может быть достаточно большим. Многие китайские исследователи связывают это с массовостью образования, неизбежностью формирования больших групп и невозможностью оценить каждого студента во время занятий. Но тогда уменьшается значимость полученных результатов за работу на парах. Необходимо учитывать и то, что если больший процент отводится для оценки текущей работы, то итоговая оценка может быть более объективной. Во-первых, потому, что содержание текущего контроля намного обширнее, отражает и качество процесса обучения, и разнообразность форм занятости студента. Во-вторых, помогает сконцентрировать внимание на необходимые или характерные для данной дисциплины элементы, повысив тем самым качество обучения. В-третьих, итоговый контроль направлен на проверку накопленных знаний, часто специально заученных. Еще одной проблемой системы оценивания является то, что довольно часто китайские преподаватели, выставляя долю текущих оценок, полностью опираются на посещаемость, удаляя из поля оценивания другую возможную деятельность.

На примере разных курсов и дисциплин Шаньдунского Университета и Хунаньского Университета рассмотрим распределение долей элементов и видов контроля знаний студентов (табл.). Стоит отметить, что данные университеты участвуют в правительственных программах «211» и «985», направленных на поддержку ведущих университетов страны и создание университетов мирового уровня [9; 10].

Среди основных элементов оценки знаний студентов используются: посещаемость, участие и активность работы на занятиях, домашняя работа и др. Из приведенных ниже данных видно, что результаты ито-

вого контроля при выставлении итоговой оценки часто являются преобладающими, а виды контроля текущей деятельности студентов не всегда отличаются разнообразием.

По многим дисциплинам преподаватели нечетко прописывают критерии оценки учебной деятельности. Например, по дисциплине «Теория процентов» Хунаньского Университета доля итогового контроля составляет 70 %, а доля оценки текущей деятельности занимает 30 %, по дисциплине Сычуаньского Университета «Введение в археологию» доля текущего контроля равняется 60 %, итогового контроля – 40 %. Но преподаватели не распространяются, какое количество баллов студент может получить за конкретные мероприятия учебного процесса, т. е. представления студента о критериях и процедуре оценки могут получиться довольно размытыми. В результате преподаватели обвиняются в своевольности в выставлении оценки, в неспособности сформировать четкие критерии и правила [4].

Обычно оценки по дисциплинам, по которым предусмотрен экзамен, выставляются в рамках стобальной шкалы. Для дисциплин, по которым предусмотрен зачет, итоговая оценка может выставляться по пятиуровневой системе, по шкале букв, по двухуровневой шкале. В Пекинском педагогическом университете в зависимости от особенностей дисциплины, преподавателю дается право использовать разные системы [3]. Так, есть возможность применить стобальную шкалу, пятиуровневую шкалу (100–90 – отлично, 89–80 – хорошо, 79–70 – посредственно, 69–60 – удовлетворительно, ниже 60 – неудовлетворительно), четырехуровневую шкалу (100–85 – отлично, 84–70 – хорошо, 69–60 – удовлетворительно, ниже 60 – неудовлетворительно) и двухуровневую шкалу оценки знаний (100–60, ниже 60). Для экзамена используется стобальная шкала, для зачетов – пятиуровневая или двухуровневая шкала, практика и исследовательская работа оценивается по пятиуровневой шкале, для оценки выпускной работы бакалавров используется четырехуровневая шкала.

Таким образом, можно сделать вывод, что китайская система, несмотря на существование рейтинговой оценки, до сих пор во многом полагается на итоговый контроль. Итоговый контроль чаще проводится в виде

## Формы контроля дисциплин в китайских вузах

| Виды контроля                       | Дисциплины                           |                        |                  |            |                                     |                            |                             |                 |                                  |                              |
|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------------|------------------|------------|-------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------|----------------------------------|------------------------------|
|                                     | Шаньдунский Университет <sup>1</sup> |                        |                  |            | Хунаньский Университет <sup>2</sup> |                            |                             |                 |                                  |                              |
|                                     | Традиционная культура Китая          | Международная торговля | Физическая химия | Гидравлика | Философия и жизнь                   | Межкультурная коммуникация | Культура англоязычных стран | Английский язык | Основы проектирования механизмов | Алгоритмы и структуры данных |
| Домашнее задание                    | 10                                   | 20                     | 10               | 10         | 10                                  | 20                         | –                           | 15              | 15                               | 15                           |
| Активность на занятиях              | 10                                   | –                      | 10               | –          | –                                   | 30                         | –                           | 5               | 10                               | –                            |
| Посещаемость                        | –                                    | –                      | –                | –          | 20                                  | –                          | 10                          | 5               | –                                | –                            |
| Практические и лабораторные занятия | –                                    | –                      | –                | 10         | –                                   | –                          | –                           | –               | 10                               | 20                           |
| Модульные контрольные работы        | –                                    | –                      | 10               | –          | –                                   | –                          | –                           | –               | –                                | –                            |
| Самостоятельное обучение            | –                                    | –                      | –                | –          | –                                   | –                          | –                           | 10              | –                                | –                            |
| Тестирование                        | –                                    | –                      | –                | –          | –                                   | –                          | –                           | 15              | –                                | 15                           |
| Дискуссия в группах                 | –                                    | –                      | 10               | –          | 10                                  | –                          | 50                          | –               | –                                | 10                           |
| Курсовой проект                     | 20                                   | –                      | –                | –          | –                                   | –                          | –                           | –               | –                                | –                            |
| Реферат                             | –                                    | –                      | 10               | –          | –                                   | –                          | –                           | –               | 5                                | –                            |
| Командный курсовой проект           | –                                    | –                      | –                | –          | –                                   | 50                         | –                           | –               | –                                | –                            |
| Итоговый контроль                   | 60                                   | 80                     | 50               | 80         | 60                                  | –                          | 40                          | 50              | 60                               | 40                           |

<sup>1</sup> <http://www.course.sdu.edu.cn/G2S/ShowSystem/Index.aspx><sup>2</sup> <http://kczx.hnu.cn/G2S/ShowSystem/Index.aspx>

тестирования с закрытым типом вопросов, что ограничивает развитие мышления молодых людей. Для улучшения качества оценки знаний студентов необходимо пересмотреть соотношение всех элементов, увеличить долю не итогового контроля, разнообразить виды контроля, выработать четкие критерии оценки дисциплины. Правильно организованный контроль, комплексность оценки является объективным отражением знаний студентов и удовлетворяет потребности учебного процесса современной системы высшего образования.

#### Библиографический список

1. Глушков И. Г., Захожая Т. М. Система непрерывной аттестации как процесс управления учебно-познавательной деятельностью учащихся // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 47–58.
2. Машикова О. А. Образование как приоритет социально-экономического развития КНР // История и современность. – 2012. – № 2. – С. 197–203.
- 3.北京师范大学本科生学习评价工作细则

[Электронный ресурс]. – URL: <http://jwc.bnu.edu.cn/gzsd/jxyx/29382.htm> (дата обращения: 14.10.2015).

4. 邓家荣: 大学生学习成绩评定与教育公平初探—兼谈“三控制方案”的适用 [J]. 教育探索. – 2011. – № 7. – 页. 32–33.

5. 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010–2020年) [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/01/content\\_19492625\\_3.htm](http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/01/content_19492625_3.htm) (дата обращения: 13.10.2015).

6. 金以林, 丁双平大学史话 [M]: 北京: 社会科学文献出版社, 2009. – 201 с.

7. 李果, 姬永生, 杜健民: 过程控制在大学课程考核中的新探索 [J] // 煤炭高等教育. – 2014. – № 11. – 页. 89–92.

8. 中华人民共和国国家统计局 [Электронный ресурс]. URL: <http://data.stats.gov.cn/easyquery.htm?cn=C01> (дата обращения: 13.10.2015).

9. 211 工程简介 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.moe.gov.cn/s78/A22/xwb\\_left/moe\\_843/moe\\_846/tnull\\_33122.html](http://www.moe.gov.cn/s78/A22/xwb_left/moe_843/moe_846/tnull_33122.html) (дата обращения: 13.10.2015).

10. 985 工程简介 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.moe.gov.cn/s78/A22/xwb\\_left/moe\\_843/s6183/201112/t20111230\\_128828.html](http://www.moe.gov.cn/s78/A22/xwb_left/moe_843/s6183/201112/t20111230_128828.html) (дата обращения: 13.10.2015).

#### *Solomatina Maria Nikolaevna*

*Teacher, Harbin Normal University, maria\_solomatina@mail.ru, Harbin, China*

### STUDENTS KNOWLEDGE CONTROL: EXPERIENCE UNIVERSITIES

*Abstract.* The article focuses on system of control and assessment of students' knowledge in China. Examining the experiences of Chinese universities, the author is intended to describe existing problems of control and assessment in higher education. The article also concerns the fact that the educational process can be productive only when students consciously and actively take part in its every component. In many ways it is the control that is conducive to activization of educational process.

*Keywords:* control of learning activities, control of students' knowledge, Higher education in China.

*Поступила в редакцию 25.05.2015*

УДК 159.964.3

*Перевозкина Юлия Михайловна*

*Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@brk.ru, Новосибирск*

## ИМПОЗИТО-РОЛЕВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

*Аннотация.* В статье отражены основные принципы и подходы к феномену бессознательного детерминирования социализации личности. Обсуждаются базовые методологические основы к пониманию бессознательных тенденций социализации. Раскрываются суть и содержание нового понятия «импозит» в современной психологии, отражающего ролевые инварианты социализации личности на разных этапах. Дается анализ, демонстрирующий, что в основе социализации личности лежат глубинные ролевые детерминанты – импозиты, на основании которых возможно предсказание характера социализации. Описываются виды 10 ролевых импозит и их основная линия поведения в трехмерном пространстве: возраст, пол и аспект. Материалы статьи позволяют более глубоко понять бессознательные основы социализации личности.

*Ключевые слова:* бессознательное, архетипы, импозиты, ролевые инварианты, социализация, личность, мифологический мотив, жизненная сфера.

Актуальность исследования обусловлена глобальными трансформациями экономических, политических и социальных процессов, происходящих в настоящее время в современном обществе, сопровождающихся мощными социальными кризисами, реформированием экономики, коренными изменениями в массовом сознании. Все вышперечисленное актуализирует всплеск иррациональных установок, которые посредством медийных презентаций пытаются компенсировать социальные процессы как на уровне общества, так и на уровне личности. В этом контексте усложняется социализация личности, которой приходится сталкиваться с глубокими изменениями базовых ценностей на уровне общества и как следствие проблемами их усвоения.

Понятие социализации было введено в психологическую науку А. Бандурой и понималось как усвоение социальных норм. Анализ научных взглядов на феномен социализации демонстрирует отсутствие согласованности относительно данного понятия как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Выделяя различные стороны данного феномена, исследователи дробят целостный феномен на отдельные компоненты. Так, в подходе символического интеракционизма под социализацией понимается результат социального взаимодействия субъектов и вы-

работки внутренних регуляторов поведения. Представители гуманистической школы акцентируют внимание на самоактуализации личности, а в необихевиоризме социализация трактуется как социальное научение индивида. Аналогичную полисемантическую мы наблюдаем и в отечественной научной психологии, затрагивающей проблемы социализации. Социализация приравнивается к становлению индивида, при котором происходит разрешение противоречия между социальным и биологическим (Б. Г. Ананьев). Последователи теории деятельности делают акцент на трудовой функции социализации. А. А. Налчаджян рассматривает социализацию как процесс адаптации, в результате которого личность обретает определенный статус [5].

Таким образом, небольшой экскурс в научное поле социализации показал, что данное явление многоаспектно и обусловлено различными факторами и основаниями.

В этом контексте интерес представляют работы, отражающие факт наличия глубинных основ социализации личности (А. С. Маленко, Е. Ю. Зарубко и др.). Так, в своей диссертационной работе С. А. Маленко [4] успешно доказывает, что сценариями индивидуального и коллективного взаимодействия являются имагинативные бессознательные древние представления,

содержащиеся в мифах и фиксирующиеся в образно-символических представлениях. Это позволяет говорить о существовании ролевых инвариантных образов, сопровождающих жизненный процесс человека и его социализацию: рождение, детство, молодость, зрелость, старость, смерть.

В наших ранних работах была показана идентичность личности к архетипическому мифологическому образу и структура архетипической идентичности [6–8]. Было доказано, что процесс восприятия мифологических персонажей опосредствован системой семантических конструкторов, включающих психоэмоциональное состояние, бессознательное отношение к своему Я-образу, интенцию в отношении себя (желаемое «Я») и актуальную потребность. Связь мифологических конструкторов и социализации подчеркивается рядом русских мифологов, убедительно доказывающих, что миф возник в результате установления социально-психологических отношений (А. Н. Веселовский, Б. Н. Путилов, Е. М. Мелетинский). В историческом контексте мифы претерпевают трансформацию в былины, сказки, а последние, в свою очередь, в литературные произведения, кинопродукцию (фильмы, мультфильмы, рекламные ролики и т. д.). Причиной такой трансформации сказок и былин В. Я. Пропп считает окружение, в котором создавались и бытуют эти произведения [9]. Вместе с тем мы находим в любом из сюжетов инвариантную линию, которая, по мнению В. Я. Проппа, являет собой первичную форму – архаичное представление. Эта составляющая, отмечает А. В. Чернышев, создает законченный художественный образ в современных медиапрезентациях, что и обеспечивает им запоминаемость. При этом автор считает, что архетип «связан не с психологическим образом коллективного бессознательного, а с единством многообразия социальных форм взаимодействия людей с природой и друг с другом» [10, с. 10].

Таким образом, резюмируя вышеизложенные соображения относительно индивидуального и коллективного взаимодействия человека, необходимо отметить их опосредованность инвариантными глубинными детерминантами, которые имеют различное название: архетипы (К. Г. Юнг), инвариантные образы (Е. Ю. Артемьева), ядерные

структуры (С. Д. Смирнов, В. В. Петухов), обобщенные категории (Е. Ю. Зарубко) и т. д. Так, Е. Ю. Зарубко доказала в прямом и обратном эксперименте, что в обычном сознании содержатся архетипы или категориальные структуры, представляющие сценарии взаимодействия [3]. Схожее представление о детерминации социального взаимодействия с архетипическими структурами в рамках философского знания предложено С. А. Маленко [4].

В свете вышесказанного мы приходим к пониманию того, что существуют некие базовые модели, которые пронизывают всю человеческую жизнь и определяют взаимодействие человека с окружающим миром. Вместе с тем мы приходим к мнению, что эти глубинные модели нельзя обозначить как архетипы в юнгианском понимании, поскольку есть некоторые расхождения, на которых необходимо остановиться. Прежде всего, это само определение архетипа, который в строгом смысле означает неуловимый, незаполненный образ, который каждый наполняет сам. Тогда как глубинные модели социального взаимодействия должны быть по возможности конкретизированы и несут в себе основы ролевого поведения личности на каждом возрастном этапе. Кроме того, архетипов, как указывал К. Г. Юнг, может быть бесчисленное множество, и они отражают как основные человеческие роли, так и ситуации и объекты мира (например, архетип дома, архетип дороги, архетип возвращения, архетип матери и т. д.) [11]. В то же время глубинные социальные модели должны отражать основные социальные роли, зафиксированные на протяжении истории человечества в памятниках культуры – мифах и сказках. Более того, архетипы не поддаются научному изучению, т. к. по мнению швейцарского аналитика, эти родоначальные структуры имеют духовный характер, выходящий за пределы эмпирического мира [11].

Таким образом, можно дать определение ролевых импозит как основных ролевых образов, участвующих в межличностном взаимодействии, восприятии мира субъектом и себя в нем, определяющих весь душевный облик личности, воздействуя на склонности, настроения, интересы и т. д.

Наше намерение взять латинское слово *impositio* (первичный, основной) в качестве

базовой модели взаимодействия обусловлено необходимостью указать на определенные ролевые основания, не вполне соответствующие обычному способу восприятия архетипического. Латинская терминология дает нам возможность сравнить и оценить различные более или менее точные эквиваленты, существующие на этот счет в западной и отечественной науке. Выбор этого термина для обозначения глубинных оснований межличностного взаимодействия стал необходим, когда мы обнаружили, что более невозможно пользоваться термином «архетип». Это ни в коем случае не означает критики в адрес тех, кто этот термин использует. Однако в общепринятом понимании этот термин является эквивалентом чего-то нереального, чего-то, что находится за пределами бытия и существования. Но это не соответствует исследуемому и обсуждаемому нами феномену, который имеет существенные отличия от архетипа, поэтому нам надо было найти другой термин, чтобы не ввести в заблуждение наших читателей.

Учитывая, что процесс коллективного и индивидуального взаимодействия пронизывает всю жизнь каждого индивида, то в рамках построения модели ролевых импозитов важно указать на возрастной критерий. Иначе говоря, человек входит в процесс взаимодействия в каждом возрасте с различных позиций: ребенок, юноша, взрослый, старик. Еще одной осью построения импозит-ролевой модели можно определить гендерную дифференциацию, нашедшую яркое отражение в мифах. В данном случае необходимо отметить древнее разделение мужского и женского начал и наполнение каждого определенным мифологическим содержа-

нием и функциями. Кроме того, учитывая, что в основе социального взаимодействия лежат глубинные базовые модели, экспликацию которых мы находим в мифах, то при понимании ролевых импозитов необходимо отметить еще один фактор – связанная с ними основная линия поведения – мифологический мотив, имеющий два аспекта: персональный и теневой. О. К. Агавеляном, С. Б. Перевозкиным и Ю. М. Перевозкиной [1] было осуществлено корреляционное исследование вербальных и визуальных характеристик архетипов, полученных на основе частотного и сопоставительного анализов, которое позволило выделить два основных полюса архетипов [1]. Первый включает в себя архетипы: Мать/Отец, Герой/Дева и Ребенок, положительное начало личности. Второй полюс включают их теневые аспекты: Старик/Старуха, Враг/Ведьма и Трикстер, которые отражают более иррациональные, негативные характеристики, несущие в себе оттенки зла.

Таким образом, все импозиты могут быть разделены по следующим осям: оценка (светлое – темное), пол (женское – мужское), возраст (старое – молодое), содержащим мифологические мотивы и образы (табл.)

Кроме того что архетипы непознаваемы и недифференцированы в сознании в отличие от импозитов, необходимо отметить еще один фактор, дифференцирующий архетипы и ролевые импозиты. Идентичность архетипу приводит к невротизации личности. Автор называет этот процесс «захватом». Тогда как идентичность субъекта к когерентному (согласованному с полом и возрастом) импозиту свидетельствует об адекватном его восприятии своей социальной роли и успешной

Таблица

**Импозиты мифологического уровня в трехмерном пространстве**

| Пол     | Ранний возраст                         | Молодость               | Взрослость             | Старость                |
|---------|--|-------------------------|------------------------|-------------------------|
| женский | Ребенок (девочка)<br>ММ: играть        | Дева<br>ММ: подчиняться | Мать<br>ММ: заботиться | Старуха<br>ММ: помогать |
|         | Ведьма ММ: околдовывать                |                         |                        |                         |
| мужской | Ребенок (мальчик)<br>ММ: играть        | Герой<br>ММ: побеждать  | Отец<br>ММ: управлять  | Старец<br>ММ: обучать   |
|         | Враг/Трикстер ММ: бунтовать/дурачиться |                         |                        |                         |

социализации. Хотя К. Г. Юнг и отмечает, что позитивный процесс соединения с архетипом возможен посредством индивидуации (осознание архетипа). Данное событие автор называет активизацией архетипа, которая, с точки зрения К. Г. Юнга, может быть задана извне событием или человеком. В нашем случае идентичность с импозитом может быть и неосознанной, например, в случае с ребенком, когда рефлексия еще не развита. Аналогичная ситуация может быть и у взрослого человека, которому достаточно того, что на данном этапе он реализует определенную социальную роль, соответствующую его возрасту и полу, при этом он может не осознавать данного факта и быть успешно социализированным.

Предполагается, что импозиты должны быть представлены в структуре личности в равной степени, но при этом может быть выражен один импозит, соответствующий полу и возрасту индивида. В случае несоответствия импозита половозрастному диапазону предполагается деформация личности, невротизация, расстройства, деструкции. В нашей совместной работе с Н. В. Дмитриевой и Л. С. Качкиной [2] были показаны особенности девиантного поведения осужденных (выраженность защитных механизмов по типу компенсации, замещения, негативная оценка мира, конфликтность, внешний локус контроля и т. д.), которые мешают адекватной социализации личности осужденного и приводят к нарушениям режима содержания в исправительных учреждениях. Выявленная тенденция оказывается ведущим способом социальной деформации ролевых импозитов, а также единственной формой структурирования индивидуальных и коллективных отношений. Похожую тенденцию обнаружили и зарубежные коллеги. В своей диссертационной работе N. J. Luther [12] описал исследование влияния социализации на девиантное поведение субъектов, в котором было показано комплексное взаимодействие личностных характеристик, психологического климата группы и организационной работы, которая влияет на девиантное поведение.

Таким образом, представленные в настоящей статье ролевые импозиты выступают

гармонизирующим основанием социализации личности, рассматриваемые в контексте ролевого взаимодействия посредством осуществления коллективного опыта.

#### Библиографический список

1. Агавелян О. К., Первозкин С. Б., Первозкина Ю. М. Вербально-визуальные характеристики архетипов в современных представлениях личности // Сибирский вестник специального образования. – 2011. – № 3. – С. 7–14.
2. Дмитриева Н. В., Качкина Л. С., Первозкина Ю. М. Особенности девиантного поведения осужденных, склонных к нарушению требований режима содержания в исправительных учреждениях // Уголовно-исполнительское право. – № 2 (18). – 2014. – С. 146–153.
3. Зарубко Е. Ю. Психосемантика обобщенных категорий в межсубъектном взаимодействии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск: Южно-Уральский гос. ун-т, 2010. – 27 с.
4. Маленко С. А. Архетипические сценарии социального взаимодействия: дис. ... д-ра филос. наук. – Н. Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2010. – 451 с.
5. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: АН Армянской ССР, 1988. – 69 с.
6. Первозкина Ю. М. Влияние личностных особенностей на отношение к мифологическим персонажам // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 13. – С. 315–324.
7. Первозкина Ю. М. Структурные трансформации психосемантических мифологических пространств личности (на примере славянской культуры): дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. – 222 с.
8. Первозкина Ю. М., Первозкин С. Б., Дмитриева Н. В. Структура архетипической идентичности: от недифференцированного сознания к постинформационному пространству // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 157–162.
9. Пропн В. Я. Поэтика фольклора. – М.: Лабиринт, 1998. – 352 с.
10. Чернышев А. В. Русские архетипы в брендинге и эффективность рекламы: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Н. Новгород: Нижегородский гос. ун-т имени Н. И. Лобачевского, 2011. – 32 с.
11. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. – Мн.: Харвест, 2004. – 400 с.
12. Luther N. J. Understanding workplace deviance: An application of primary socialization theory: Doct. Diss. – Colorado State University, 2000. – 123 p.



## **IMPAZA-ROLE SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL**

*Abstract.* In article main principles and approaches to a phenomenon unconscious determination socialisation of the person are reflected. Base methodological bases to understanding of unconscious tendencies of socialisation are discussed. The essence and the maintenance of new concept «imposit» in the modern psychology, reflecting role invariants socialisation of the person at different stages reveal. The analysis showing is given, that at the heart of socialisation of the person deep role determinants – imposit on which basis the prediction of character of socialisation is possible lay. Kinds 10 role imposit and their basic line of conduct in three measured space are described: an age, sex and aspect. Article materials allow to understand unconscious bases of socialisation of the person more deeply.

*Keywords:* unconscious, archetypes, imposit, role invariants, socialisation, socialisation types, mythological motive, vital sphere.

*Поступила в редакцию 30.09.2015*

УДК 372.881.111.1

*Абдуллаева Мехриниссо Абдугаффаровна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Худжандский государственный университет им. академика Б. Гафурова, mehriniso25@mail.ru, Худжанд, Таджикистан*

## ЗАНЯТИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ – ПЕРЕКРЕСТОК ВСТРЕЧИ ДВУХ КУЛЬТУР

*Аннотация.* Статья посвящена развитию социокультурной компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка, необходимой для общения с носителями иностранного языка в рамках межкультурной коммуникации. Изучение проблемы показало, что было проведено множество теоретических и эмпирических исследований, посвященных социокультурным взглядам обучаемых. Исходя из этого, основываясь на изученной литературе и существующем опыте преподавания, автор поставила целью акцентировать внимание читателя на развитии межкультурной компетенции студентов – будущих учителей посредством занятий по практике устной и письменной речи английского языка.

Кроме того, в статье предложены упражнения, приемы и конкретные рекомендации для построения урока иностранного языка. Автор полагает, что погружение студентов в различные виды креативной деятельности на уроках посредством использования таких известных приемов, как Community Language Learning, Games, Role – play and simulations, Drama, Projects, Interview, Brainstorming, Information Gap, Jigsaw, Problem – solving and decision making, Opinion exchange и др. даст положительный результат и тем самым подготовит их к межкультурному диалогу.

*Ключевые слова:* диалог культур, межкультурная коммуникация, компетенция, культура, иностранный язык, практика устной и письменной речи.

Культура, несомненно, многослойна, многогранна и сложна. Не зря некоторые сравнивают ее с айсбергом, у которого видна всего лишь вершина, в то время как его основная масса остается незамеченной под водой [11]. И поэтому от преподавателя, в нашем случае преподавателя английского языка, требуется огромная самоотдача, выдержка и креативность для раскрытия дна того «айсберга», т. е. культурных особенностей носителей изучаемого языка, чтобы представить их студентам, создать соответствующую среду, которая будет способствовать интеграции культур.

Хотя развитие социокультурной компетенции студентов – одна из целей обучения иностранному языку в языковом вузе, но при изучении и понимании иных культурных ценностей в языковых вузах Таджикистана у студентов возникают определенные трудности, т. к. они не так часто имеют возможность общаться с носителями иностранного языка.

Именно занятия по английскому языку

должны стать перекрестком двух культур – в нашем случае, английской и таджикской, где возникают межнациональные знакомства, которые позволят студентам расширить свое мировоззрение и получить знания о культуре страны изучаемого языка, т. к. для того, чтобы студенты были готовы к межкультурному общению недостаточно читать книги, содержащие информацию о чужой культуре или слушать лекции о других культурах. Для того чтобы студенты – будущие учителя иностранного языка были готовы к межкультурной коммуникации, им необходимо сталкиваться с новыми, неизвестными, реальными ситуациями во время занятия.

На занятии нужно дать студентам возможность сравнивать особенности образа жизни людей в своей стране и в стране изучаемого языка, а цель преподавателя должна заключаться в том, чтобы мотивировать студентов сравнивать реалии двух культур в ситуациях. Заметим, что реализация принципа диалога культур способствует формированию у студентов качеств межкультурного обще-

ния и развитию межкультурной компетенции.

Изучение проблемы показало, что было проведено множество теоретических и эмпирических исследований, посвященных социокультурным взглядам обучаемых [12; 13], поэтому в настоящей статье, основываясь на изученную литературу и существующий опыт преподавания, мы поставили цель акцентировать внимание читателя на развитии межкультурной компетенции студентов – будущих учителей и предложить конкретные рекомендации для построения занятия по иностранному языку.

На занятиях практики устной и письменной речи (далее ПУПР) иностранного языка преподаватель должен вызвать у студента интерес к культуре носителей языка и тем самым способствовать развитию у него межкультурной коммуникации. Обучение ПУПР меняется в зависимости от потребностей студентов и самого соцзаказа. Поэтому перед началом занятий преподаватель должен задать себе вопросы: Каковы цели этой аудитории? Насколько прочен фундамент студентов для постройки дальнейших конструкций? Какие доступные учебные материалы и ресурсы имеются в арсенале? Каковы индивидуальные способности студентов к получению необходимых навыков? Какие приемы нужно использовать для успешного формирования навыков устной и письменной речи?

Обучение ПУПР играет наиважнейшую роль в учебном процессе языкового вуза, и поэтому современные приемы обучения должны способствовать повышению мотивации студентов к обучению иностранному языку.

Перейдем к определению понятия «прием». В методической литературе нет единства в понимании этого термина. Наиболее распространенными определениями являются следующие: «Прием – это организационно-методическое мероприятие» [3]; «прием – не что иное как элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи на определенном этапе практических занятий» [8, с. 14]; «приемы – это те элементы, из которых складывается процесс применения какого-нибудь метода обучения» [2, с. 63]. Из последнего определения можно сделать вывод о том, что приемы работы должны быть адекватны содержанию конкретного метода обучения.

Приемы бывают открытыми и скрытыми [1]. Открытые – это те приемы, с помощью которых обучаемых направляют на овладение предметом обучения. Например, студент знает, что деятельность преподавателя направлена на достижение цели обучения и что его собственная деятельность – учебная деятельность. Скрытые – это те приемы, при которых обучаемые не подозревают, что их в этот момент чему-то учат. Например, на занятиях по иностранному языку преподаватель создает естественные речевые ситуации, в которых студент использует языковой материал, участвуя в актах реального общения.

Открытые приемы должны предшествовать скрытым, подготавливая основу их реализации [2].

В ходе обучения преподаватель и студент выполняют определенные функции. Студент учится, а преподаватель, в свою очередь, учит. При обучении иностранному языку преподаватель является организатором, обучающим и управляющим. А функциональными обязанностями студента являются знакомство с учебным материалом, обучение и применение языка в решении коммуникативных задач, получение информации из текста и т. д.

Перейдем к описанию наиболее популярных коммуникативно ориентированных приемов обучения на занятиях ПУПР английского языка, в нашем случае направленных на развитие межкультурной компетенции студентов – будущих учителей.

Как известно, принцип личностно-ориентированного обучения предполагает организовать занятие таким образом, чтобы студент являлся центром учебного процесса, чтобы он стал активным субъектом деятельности обучения. Необходимо стимулировать студента к реальному речевому общению, использовать на занятиях такие технологии обучения, как например, «обучение в сотрудничестве».

В зарубежной литературе широко освещены следующие приемы коммуникативной методики: Community Language Learning (изучение языка в сообществе), Games (игры), Role – play and simulations (роль – играть и моделировать), Drama (драма), Projects (проекты), Interview (интервью), Brainstorming (мозговой штурм), Information Gap (информационный пробел), Jigsaw (головоломка),

Problem – solving and decision making (проблема – решение и принятие решения), Opinion exchange (обмен мнениями) и др.

Community Language Learning (изучение языка в сообществе). Название метода предложил Ч. Курано. В основу метода положена теория совещания. Один из участников совещания предлагает проблему, в ходе обсуждения которой стимулируется речевая активность обучающихся, выступающих не пассивными объектами, а активно деятельностными субъектами, осознающими и осмысливающими познавательную работу в своей учебной деятельности. Данный метод способствует созданию новых технологий, которые предложены в таких методических источниках, как «Обучение сотрудничеству» (Приводится по: [10, с. 24]), «Исследовательский метод в обучении» Д. Нунана [12] и др.

Технология изучения иностранного языка «В сотрудничестве» была поэтапно разработана американскими педагогами: Р. Славиным из университета Джона Хопкинса и Д. Джонсоном из университета штата Миннесота, Э. Аронсоном и его коллегами из университета штата Калифорнии. Суть технологии заключается в том, чтобы создать условия для активной совместной учебной деятельности студентов в разных учебных ситуациях.

Приведем несколько вариантов обучения в сотрудничестве, применяемых нашими зарубежными коллегами, которые мы используем в своей практике не только при обучении языку, но и при изучении культуры носителей языка.

Student team learning (STL, обучение в команде). Здесь уделяется особое внимание групповым целям (team goals) и достижениям всей группы (team succes). Для этого требуется кропотливая работа всех членов группы, т. е. самостоятельная работа каждого члена команды в постоянном взаимодействии с другими студентами этой же группы при работе над темой (проблемой), вопросом, подлежащим изучению. Таким образом, задача каждого члена команды состоит в том, чтобы он овладел необходимыми знаниями, например, о культуре страны изучаемого языка, сформировал нужные навыки и умения, при этом команда должна знать, какой вклад внес каждый студент. Варианта-

ми такого подхода к организации обучения в сотрудничестве можно считать:

а) индивидуально-групповую (student teams – achievement divisions – STAD);

б) командно-игровую (teams – games – tournament – TGT) работу.

В первом случае студенты делятся на группы по 4 человека (обязательно разные по уровню подготовки и разнополюе). Преподаватель вводит новый материал, а затем предлагает студентам в группах закрепить его, постараться разобраться в нем, понять его свойства. С точки зрения психологии организуется работа по формированию ориентировочной основы действий (но для каждого студента). Задание выполняется, как и в предыдущем случае, либо по частям (каждый член группы выполняет свою часть), либо по порядку каждый выполняет одно из заданий; начинать может либо сильный студент, либо слабый, при этом выполнение каждого задания комментируется студентом и контролируется всей группой.

После выполнения задания всеми группами преподаватель дает тест на проверку понимания нового материала. Задания теста выполняются индивидуально, вне группы. Оценка не влияет на результат всей группы. Разновидностями такого подхода к организации обучения может служить, например, team assisted individualization (TAL – индивидуальная работа в команде). Студенты получают индивидуальные задания по результатам проведенного ранее теста и далее обучаются в собственном темпе индивидуально, но в рамках команды.

Опишем командно-игровую деятельность студентов. Преподаватель, как и в предыдущем случае, объясняет новую тему, организует групповую работу с целью формирования или развития ориентировки, но вместо индивидуального тестирования предлагает проводить командные соревнования на каждом занятии. Для этого организуются круглые столы, где участвуют по три студента (равные по уровню подготовки) от каждой команды. Даются задания, отличающиеся по сложности и объему. На занятиях по ПУПР это могут быть разные виды письменных работ: тесты, грамматические, лексические, небольшие пересказы прочитанных текстов, содержащих информацию о культурных особенностях носителей изучаемого языка,

сочинения и т. п. Например, при работе над темой «Свадебные торжества» можно выделить и различные подтемы: «Знакомство с будущим супругом/будущей супругой в Великобритании и Таджикистане». Можно выделить подтемы по другим признакам, взяв за основу один вид проведения свадебных мероприятий для всей группы: мероприятия до свадьбы, во время свадьбы, после свадьбы и т. п. Каждый член группы находит материал по своей подтеме. Затем студенты, изучающие один и тот же вопрос, но работающие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встреча экспертов». Затем студенты возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали, товарищей в своей группе. Те, в свою очередь, рассказывают о своей части задания.

Преподаватель наблюдает за происходящим (его роль в процессе обучения пассивная, а у студентов – активная) [11]. Студенты заинтересованы в том, чтобы их товарищи добросовестно выполняли свое задание, т. к. это может отразиться на общей итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый студент в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе преподаватель может попросить любого студента команды ответить на любой вопрос по данной теме. Вопросы могут задавать члены других групп. Студенты группы имеют право дополнять ответ своего товарища. Дополнения учитываются при зачете. Вопросы членов других групп также принимаются во внимание. При этом преподаватель ведет учет баллов, набранных группой.

В 1986 г. Р. Славин разработал вариант обучения «Jigsaw-2» («Пила-2»), который предусматривает работу группами по четыре человека. Этот вариант в своей работе мы используем следующим образом. Вся команда работает над одним и тем же материалом, например, знакомится с базовым текстом по теме «Свадебные торжества в Таджикистане и Великобритании». Каждому члену команды дается отдельная подтема, которую он разрабатывает особенно тщательно и становится знатоком по данному вопросу. «Знатоки» разных групп встречаются и обмениваются информацией. В конце цикла студенты проходят индивидуальный кон-

троль, результаты суммируются. Команда, набравшая наибольшее количество баллов, награждается.

Еще один вариант обучения в сотрудничестве – Learning together (учимся вместе) разработан в университете Миннесота в 1987 г. (Д. Джонсон, Р. Джонсон). Аудитория делится на группы, получает одно задание, которое является частью какой-либо большой темы, над которой работает вся группа. Например, вся аудитория (т. е. языковая группа) работает над темой «Туризм в Таджикистане и в США». Все вместе вырабатывают маршрут и вид путешествия во время туристической поездки. Тогда каждой группе дается задание подготовить свою часть: составить программу пребывания группы туристов или делегатов какого-либо съезда/участников какой-либо конференции в конечной точке маршрута (например, в горах Памира или у Ниагарского водопада); заказать билеты для членов группы, отель, купить сувениры и т. д. [11].

Принцип ситуативности предполагает ролевую организацию учебного процесса. Как показывает опыт работы, ролевая игра является одним из широко распространенных приемов обучения. Ролевые отношения между участниками общения являются основным параметром, определяющим характер ситуации.

Следует иметь в виду, что обучать речевой деятельности можно лишь в живом реальном общении. На основе личного опыта мы пришли к выводу, что погружение студентов в различные виды креативной деятельности на занятиях, реализация принципа диалога культур посредством использования указанных приемов очень эффективно при обучении иностранному языку, особенно для развития межкультурной компетенции студентов – будущих учителей английского языка.

#### Библиографический список

1. *Алхазиев Али А.* Основы овладения устной иностранной речью. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
2. *Андреевская-Левенстерн Л. С.* Методика преподавания французского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
3. *Беляев Б. В.* Применение сознательности в обучении иностранным языкам // Психология

- в обучении иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1967. – С. 10–15.
4. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника (опыт системно-структурного описания). – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
5. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1973. – 48 с.
6. Колесникова Н. Очнулся – выучил английский // Академическое обучение за рубежом. – 1999. – № 12. – С. 75–78.
7. Ланидус Б. А. К проблеме функциональной дифференциации языкового материала // Иностранные языки в высшей школе. – Выпуск 8. – 1974. – С. 16.
8. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
11. Edward T. Hall. Beyond Culture. – Anchor books, 1976 – 320 p.
12. Lantolf J. P., Appel G. Vygotskian approaches to second language research. – Norwood, NJ: Ablex, 1994. – P. 157–172.
13. Lantolf J. P., Thorne S. L. Socio-cultural theory and the genesis of second language development. – Oxford, UK: Oxford University Press, 2006. – 398 p.
14. Nunan D. Research Methods in language learning. – N. Y.: Cambridge University Press, 1992. – 264 p.
15. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 278 p.

**Abdullaeva Mehrinisso Abdugaffarovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Asist. Prof. of the Department of the English language and methods of its teaching, Dean of the Faculty of the foreign languages under Khujand State University named after academician B. Gafurov, Tajikistan, Khujand*

**ENGLISH LESSON AS THE INTERSECTION  
FOR A MEETING OF TWO CULTURES**

*Abstract.* The present article deals with the problem of development of sociocultural competence of the future foreign language teacher, which is necessary for cross-cultural communication with a native speaker of English. Studying this issue we could find that many theoretical and empirical researches concerning the problem of sociocultural views were conducted. Relying on the studied literature and personal teaching experience the author tries to focus the readers' attention to ways of improving cross-cultural competence of the future teachers during the practical course of English.

Besides, the number of exercises, methods and concrete recommendations for effective lesson planning are offered. The author believes that students' immersion into different types of creative activities, such as Community Language Learning; Games; Role – play and simulations; Drama; Projects; Interview; Brainstorming; Information Gap; Jigsaw; Problem – solving and decision making; Opinion exchange methods will yield positive results and will prepare the students for cross-cultural dialogue.

*Keywords:* dialogue of cultures, cross-cultural communication, competence, culture, a foreign language, oral and written practice of English.

*Поступила в редакцию 15.09.2015*

*Анимова Ольга Константиновна*

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Новосибирский государственный технический университет, ansimova-ok@yandex.ru, Новосибирск*

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ЦЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие лингвокультурной ценности как одно из требований, предъявляемых к учебным текстам, используемым в процессе обучения иностранному/неродному языку. Обозначенный аспект предполагает осмысление проблем, возникающих на этапе составления и презентации текста, а также организации работы с ним. Так, основной целью настоящей статьи является попытка решения вопросов относительно отбора обладающих лингвокультурной ценностью единиц для включения их в учебный текст, их типологизации, возможных источников, а также семантизации на предтекстовом этапе работы.

*Ключевые слова:* лингвокультурная ценность, учебный текст, лингвокультурные единицы, лингвокультурный минимум, семантизация лингвокультурных единиц, предтекстовые задания.

Текст является одной из основных единиц обучения, а умение порождать и понимать тексты – основной целью овладения иностранным/неродным языком. Так, достаточно часто текст является центральным звеном уроков учебника и аудиторных занятий. Использование текста на занятиях по иностранному языку решает практические языковые, речевые, страноведческие [7] и коммуникативные задачи. Поскольку текст – пространство не только языковое, но и культурное/страноведческое, одним из требований, предъявляемых к учебному тексту, считаем наличие у него лингвокультурной ценности.

Раскрытие данного понятия необходимо начать с лексического уровня и обратиться к лингвокультурной ценности слова.

Связь языка и культуры на уровне слова выражается наличием в структуре лексического значения лексемы культурного компонента. Единицы, в лексическом значении которых присутствует культурный компонент – лингвокультурные единицы, – обладают лингвокультурной ценностью, отличной от нуля (например, *Митрофанушка*, *хоровод*, *квас* и др.). Если культурного компонента нет, то лингвокультурная ценность слова равна нулю (например, *автомобиль*, *ваза*, *карта* и др.). Следовательно, под лингвокультурной ценностью понимаем наличие/проявление в лексической единице культурного компонента. Другими словами, свойство слова «носить в себе» культурный компонент, который особенно проявляется

при межкультурной коммуникации, определяет его лингвокультурную ценность.

Текст обладает лингвокультурной ценностью, если в нем присутствует определенное количество лингвокультурных единиц, иными словами, лингвокультурную ценность учебного текста определяют составляющие его единицы.

Считаем актуальным и требующим дальнейшего рассмотрения вопрос о возможности измерения лингвокультурной ценности. В настоящей работе отметим, что лингвокультурная ценность учебного текста в зависимости от количества лингвокультурных единиц и их тематической принадлежности может быть либо низкой, либо высокой, но она не должна быть равной нулю, поскольку текст, создаваемый в учебных целях, должен содержать сведения о лингвокультуре изучаемого языка.

Учебные тексты, обладающие высокой лингвокультурной ценностью, представляют определенную сложность не только для иностранца, изучающего неродной язык (который должен понять не только значение, но и смысл лингвокультурных единиц, а следовательно, и текста), но и в первую очередь для составителя и преподавателя (в некоторых случаях это одно лицо), перед которыми встают вопросы: какие единицы включить в текст и как эти единицы объяснить учащимся, как и когда с ними работать.

Таким образом, работа с текстами, обладающими лингвокультурной ценностью, требует осмысления следующих методиче-

ских проблем: 1) отбор единиц, обладающих лингвокультурной ценностью (составление текста); 2) способ семантизации этих единиц (организация работы с текстом, его презентация).

Обратимся к каждой из них. Проблема отбора единиц, в свою очередь, состоит из двух вопросов: что выбирать (группы единиц) и из чего (источник).

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров относят к обсуждаемым единицам безэквивалентную и фоновую лексику. Безэквивалентную лексику авторы определяют как «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [4, с. 56]; «обозначения специфических для данной культуры явлений (гармошка, бить челом и др.), т. е. это лексические единицы исходного языка, не имеющие регулярных (полных или частичных) словарных соответствий в языке перевода». Фоновую – как «неполноэквивалентные слова», т. е. слова, план содержания которых сопоставим с языком перевода, а культурный компонент – нет [4, с. 56–57].

Группы безэквивалентной и фоновой лексики, по мнению авторов, составляют:

1) советизмы – слова, выражающие понятия, которые появились в результате коренной перестройки общественной жизни в нашей стране в результате Октябрьской революции (*Совет Союза; Президиум Верховного Совета, агитпункт; соцстраховская путевка, профилакторий, очередной отпуск* и др.);

2) слова нового быта тесно примыкают к советизмам, их разделение несколько условно (*парк культуры и отдыха, самодеятельность, вечер вопросов и ответов, редколлегия, зарплата, социальная справедливость* и др.);

3) наименования предметов и явлений традиционного быта (*щи, рассольник, окрошка, борщ, каша, кисель, бублик, квас, оладьи* и др.);

4) историзмы, т. е. слова, обозначающие предметы и явления предшествующих исторических периодов (*кушак, армяк, соха; сажень, аршин; лапти, кафтан; волость, губерния* и др.);

5) слова из фольклора (*добрый молодец, красна девица; и не по дням, а по часам; русалка, чудо-юдо* и др.);

6) слова нерусского происхождения, так называемые тюркизмы, монголизмы, украинизмы (*тайга, базар, буран, пельмени, аул, инжир, морошка, балык, кубанка, калым, орда* и др.) [5, с. 45–51].

Учитывая, что приведенная классификация впервые была опубликована достаточно давно, и то, что за прошедшие годы состав единиц, обладающих лингвокультурной ценностью, претерпел определенные изменения, считаем необходимым предложить собственную типологию, которую можно рассматривать как попытку дополнения/переосмысления классификации Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. Оговоримся, что для столь разнородных единиц сложно подобрать единое основание для классификации, и тематический принцип может выступать в этом случае в качестве основного, хотя и не единственного (например, учет специфики семантики единиц, характера номинативности, культурного фона и дискурсивного функционирования). Понимая сложность выбора четких принципов, положенных в основу классифицирования столь разнородных по своему составу единиц, считаем правильным говорить, скорее, о типологизации единиц, обладающих лингвокультурной ценностью, сгруппировав их следующим образом.

1. Легко воспроизводимые единицы, которые в различных авторских концепциях называются прецедентными феноменами (Ю. Н. Караулов, Д. Б. Гудков), лингвокультуремами (В. В. Воробьев), логоэпистемами (В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова). Если первые вошли в научный обиход после выхода в свет работы Ю. Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» [6], то термины «лингвокультурема» и «логоэпистема» известны меньше. Логоэпистема, являясь стимулом к культурной ассоциации, символом ситуации, текста, «сверткой» текста (фразеологизмы, крылатые слова, афоризмы, прецедентные имена, прецедентные высказывания), отличается от остальных единиц структурно-семантической гибкостью (например, рекламный слоган фаст-фуда «*какой же русский не любит быстрой еды*», в котором без труда можно узнать цитату из поэмы Н. В. Гоголя «*какой же русский не любит быстрой езды*» с измененным компонентом).

В отличие от нее, лингвокультурема – не только стимул к ассоциации, «свертка»



текста, но и сам текст (например, описание объемом в несколько абзацев всемирной русской отзывчивости в «Подружке» Ф. М. Достоевского), что позволяет соотносить ее не только с прецедентным именем, но и с прецедентным высказыванием и текстом с той оговоркой, что прецедентным феноменам характерна оценочность, не всегда свойственная лингвокультуре (например, именование кого-либо «*Обломовым*» зачастую означает негативную оценку ленивого человека, склонного, скорее, к рассуждениям, чем к действиям). На данный момент логоэпистему сменяет абстрактное и трудно осмысляемое понятие «сапиентема» (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров). Трудность осмысления связана с тем, что авторы придерживаются позиции практической невозможности ее четкого толкования, лишь «намекая» на выход за рамки языка и культуры в область сознания: «Это подлинный гносеологический субъект (или, иначе, самодвижный механизм), т. е. «генератор», «продуцент» познания и фиксации познанного» [3, с. 969]. Несмотря на расхождения в теоретическом осмыслении данных единиц, их списки практически не различаются. В качестве примеров авторы приводят одни и те же единицы: «*Кулибин*», «*Собакевич*», «*Остан Бендер*», «*Умом Россию не понять*», «*Не садись на пенек, не ешь пирожок*» и др. Предполагаем, что наличие нескольких названий одного явления свидетельствует о том, что для данного этапа исследования единиц, обладающих лингвокультурной ценностью, характерен поиск обозначающего их термина.

2. Единицы – наименования предметов и явлений традиционного быта, например, «*самовар*», «*сарафан*», «*лапти*» и др.

3. Единицы, обладающие национально-культурной спецификой, например, «*каша*», «*чаепитие*», «*школа*» и др. Аналогичные лексемы в разных языках имеют различный культурный компонент. Согласимся, что русское чаепитие значительно отличается от китайской чайной церемонии и английского *five o'clock*.

4. Единицы, которые являются:

- а) именами исторических личностей;
- б) географическими названиями;
- в) историко-культурными эргонимами;
- г) датами;

д) номинациями исторических событий, например, «*Москва*», «*Эрмитаж*», «*1861 год*», «*Александр I*» и др.

Данные единицы – своеобразные вместилища знаний о стране, хранители историко-культурной информации. Культурный компонент их семантики отличается особой страноведческой репрезентативностью, богатством культурно-исторических ассоциаций.

5. Единицы, которые в русском лингвокультурном сообществе часто употребляются в качестве характеристики человека (зооморфные, фитоморфные образы и др.), например, «*лопух*» (*глупость, доверчивость*), «*свинья*» (*нечистоплотность*), «*заяц*» (*трусость*), «*собака*» (*верность*), «*валенки*» (*глупость*), «*тряпка*» (*слабохарактерность*) и др. Весьма вероятно, что они могут быть отнесены к «словам с двойным значением», т. е. «мифемам», по определению К. Леви-Стросса [8, с. 428]. В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко и некоторые другие исследователи считают, что большинство данных единиц обладают тремя «уровнями» значений, «тесно связанными между собой, но все же различными» [2, с. 27]. Первое значение (обыденное значение) – именование того или иного животного (например, *в Сибири водятся медведи*), второе (мифологическое значение) находит отражение в традиционной народной культуре, фольклорных текстах, мифопоэтических представлениях (например, *медведь русские могут назвать неуклюжего, грубого человека*) и третье – символическое значение (например, *Мишка – символ олимпиады в Москве, изображение медведя на гербах многих русских городов, медведь – помощник героя в русских волшебных сказках*) [2, с. 27–28].

6. Единицы – имена фольклорных персонажей, например, «*Колобок*», «*Соловей-разбойник*», «*Жар-птица*» и др. Отражают национальный характер, культурные ценности.

7. Единицы – наименования праздников, обычаев и традиций, например, «*23 Февраля*», «*9 Мая*», «*Иван Купала*», «*Новый год*», «*свадьба*» и др. Они передаются от поколения к поколению и, как следствие, отражают уклад жизни народа, его привычки, национальные особенности. Как правило, с определенным праздником/обычаем/традицией связан целый комплекс действий (ритуал)

и ассоциаций.

Итак, обсуждаемые группы единиц:

1) легко воспроизводимые единицы, которые в различных авторских концепциях называются прецедентными феноменами (Ю. Н. Караулов, Д. Б. Гудков), лингвокультуремами (В. В. Воробьев), логоэпистемами (В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова);

2) единицы – наименования предметов и явлений традиционного быта;

3) единицы, обладающие национально-культурной спецификой;

4) единицы, которые являются:

– именами исторических деятелей;

– географическими названиями;

– историко-культурными эргонимами;

– датами;

– названиями исторических событий;

5) единицы, которые часто выступают в качестве характеристики человека;

6) единицы – имена фольклорных персонажей;

7) единицы – наименования праздников, обычаев и традиций.

Обратим внимание на то, что полученные группы единиц отличаются друг от друга и степенью выраженности/яркости культурного компонента, т. е. лингвокультурной ценностью. Например, группа единиц, которые представляют собой «устойчивые, воспроизводимые слова/словосочетания/предложения, вошедшие в язык и маркирующие некоторые ситуации, характеристики и т. д.» или группа «наименования предметов и явлений традиционного быта» обладают более выраженным культурным компонентом, чем, например, единицы, обладающие национально-культурной спецификой.

Каждая тематическая группа содержит достаточно большое количество единиц, что значительно затрудняет работу составителя текста/преподавателя по их отбору для учебных текстов.

Предлагаем ввести понятие «лингвокультурный минимум». Данный термин предложен по аналогии с термином «лексический минимум», который называет «список слов, подлежащих обязательному усвоению на определенном этапе изучения неродного языка» [9, с. 28]. Лингвокультурный минимум определим как список слов, обладающих лингвокультурной ценностью, отличной от нуля, и подлежащих обязательному

усвоению на определенном этапе изучения неродного языка.

Отметим, что для составителей государственных лексических минимумов по русскому языку как иностранному вопрос включения в них лингвокультурных единиц также является актуальным. Например, Н. П. Андрушкина считает необходимым включение в состав лексических минимумов Второго и Третьего уровней списка прецедентных имен, включая зоонимы [1, с. 650–651], В. В. Морковкин и его коллеги включают в Систему лексических минимумов современного русского языка фразеологический минимум [9, с. 25].

Отметим, что среди зарубежных исследователей проблему минимума знаний в рамках процесса обучения разрабатывал американский специалист в сфере образования и гуманитарных наук Э. Д. Хирш (Eric Donald Hirsch, Jr.) [10].

Как правило, одним из критериев включения слова в лексический минимум/словник для изучающих неродной язык является его частотность. Признавая объективность данного критерия, считаем его не совсем подходящим единицам, обладающим лингвокультурной ценностью, большинство из которых не является высокочастотными/обиходными (что не снижает степени необходимости их изучения). Например, названия русских праздников используются в коммуникации в основном в день того или иного праздника и перед ним, но это не означает, что иностранцу не нужно знать весь комплекс значений, связанный с ним. Обратим внимание на то, что достаточно часто лексемы с низкой лингвокультурной ценностью (например, *хлеб, собака* и т. д.) имеют высокую частотность (по данным Национального корпуса русского языка), а лексемы с высокой лингвокультурной ценностью (например, *Пушкин, совесть* и т. д.) могут быть низкочастотными.

К источникам формирования обсуждаемого минимума, по нашему мнению, относятся:

а) отечественные словари лингвокультуры (страноведческие, лингвокультурологические);

б) фразеологический минимум;

в) материалы исследований и учебных пособий в области лингвокультурологии, лингвострановедения.

Таким образом, включение единиц, обладающих лингвокультурной ценностью, в учебные тексты должно быть обусловлено тем, что учащийся должен овладеть единицами из всех тематических групп, и, по мнению составителя текста/преподавателя, предлагаемые единицы могут быть важными для коммуникации.

Организация работы с текстом, обладающим высокой лингвокультурной ценностью, традиционно состоит из предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Принципиально отличным является этап предтекстовой работы: если при работе с учебным текстом с низкой лингвокультурной ценностью не стоит «снимать языковые трудности», т. к. с лексическими трудностями «можно справиться в процессе чтения» [7, с. 219], то снятие «лингвокультурных» трудностей перед прочтением текста с высокой лингвокультурной ценностью считаем обязательной, если не первостепенной задачей. Отсюда возникает вопрос семантизации единиц, обладающих лингвокультурной ценностью.

Данные единицы должны быть интерпретированы таким образом, чтобы изучающий неродной язык иностранец смог включать эти единицы в собственное вербальное поведение и понимать значения этих единиц в вербальном поведении других. Такая интерпретация, по нашему мнению, должна включать:

- 1) обыденное значение, наиболее актуальное для русских;
- 2) реализацию в речи;
- 3) распространенные ассоциации;
- 4) минимальную справочную информацию;
- 5) дополнительную информацию;
- 6) иллюстрацию.

Подобная структура является гибкой, а выбор элемента зависит от интерпретируемой единицы.

Важно отметить, что семантизация данных единиц должна осуществляться согласно одному из основных дидактических принципов – принципу доступности при необходимой степени трудности. Приведем несколько возможных примеров интерпретации обсуждаемых единиц на примере лексем «чаепитие», «совесть», «8 марта» (единицы из разных тематических групп).

Для русских чаепитие – это посиделки за

столом за чашкой чая со сладостями, своеобразная русская «чайная церемония», это прежде всего беседа, приятное общение за чаем. Также чаепитие часто устраивают детям в детском саду и в школе в качестве детского праздника. Выражение «пить чай» некоторые русские могут заменять словом «чаевничать». Ассоциации, связанные с чаепитием: разговоры, беседа, посиделки с друзьями, приятное время; чай, самовар, сушки, пряники, баранки.

Совесть – способность человека к нравственной оценке своих поступков. Для русских это чувство вины (за несоблюдение установленных правил), сравнимое со стыдом. Когда человек сделал что-то не очень хорошее, у него могут спросить: «У тебя совесть есть?» или сказать: «Совести у тебя нет!» Такого человека также могут назвать бессовестным. Если работа сделана хорошо, то говорят, что работа сделана на совесть. Если человек совершил неправильный поступок, он может испытывать угрызения совести; если человек не совершает дурных поступков, то у него «чистая совесть», он поступает «по совести». Ассоциации: чистая, совести нет, грызет, правильно.

8 Марта – праздник всех женщин. В этот день мужчины поздравляют женщин, дарят им цветы (розы, тюльпаны, мимозы), подарки, посылают открытки, стараются выполнить домашнюю работу. Традиция отмечать Международный женский день 8 марта берет свое начало от митинга за равноправие всех женщин, который состоялся в 1908 г. в Нью-Йорке. Этот праздник был популярен в мире в начале XX в. В современной России этот праздник потерял политическую окраску борьбы с дискриминацией женщин. Ассоциации, связанные с 8 марта: женский праздник, праздник матерей, жен, любимых девушек; цветы, тюльпаны, мимозы; поздравление, открытка.

Обозначенный подход к предтекстовой работе позволит учащимся не только понять смысл текста и значения единиц, обладающих лингвокультурной ценностью, но и «слышать» их в речи других, а также включать в собственные высказывания.

Комплекс заданий также должен быть основан на усвоении обыденного значения данных единиц, установлении связанных с ними ассоциативных реакций, а также их

функционировании в тексте.

Идея лингвокультурной ценности применительно к учебным текстам кажется весьма продуктивной и актуальной для составителей текстов и преподавателей неродного языка (которые зачастую выступают в качестве составителей). Использование на занятиях текстов, обладающих высокой лингвокультурной ценностью, позволяет учащимся обсудить и сравнить лингвокультуру изучаемого языка с собственной лингвокультурой, т. е. способствует снятию барьера не только языкового, но и культурного.

#### Библиографический список

1. Андрюшкина Н. П. Лексические минимумы по русскому языку как иностранному: проблемы отбора лексических и фразеологических единиц // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2011. – № 3 (33). – С. 648–652.
2. Брилева И. С., Вольская Н. П., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Красных В. В. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь. – М.: Гнозис, 2004. – 318 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005. – 1308 с.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
7. Кулибина Н. В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного/неродного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1. – М.: Гос. инст. рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2012. – 372 с.
8. Леви-Строс К. Структура и форма // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С. 400–429.
9. Морковкин В. В. Совокупности слов с заданными свойствами как объект педагогической лингвистики и учебной лексикографии: лексические минимумы // Русский язык за рубежом. – М., 2006. – № 5. – С. 22–32.
10. Hirsch E. D., Jr. Cultural literacy. What every American needs to know. – N. Y.: Random House, 1988. – 253 p.

#### *Ansimova Olga Konstantinovna*

*Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department of Russian language, Novosibirsk State Technical University, ansimova-ok@yandex.ru, Novosibirsk*

### LINGUOCULTURAL VALUE OF LEARNING TEXT AS A METHODIC ISSUE

*Abstract.* The article describes concept of linguocultural value as one of requirements to learning texts which being used in the process of learning of a second language. The signed aspect assumes comprehension of issues appearing in the phase of writing and presentation of a text, and also organization of work with the text. Thus the main purpose of the article is an attempt of solving issues related the selection of units having linguocultural value for including such units into the learning text, its typologization, possible sources, and its semantization on the pre-text phase of work.

*Keywords:* linguocultural weight, learning text, linguocultural units, linguocultural minimum, semantization of linguocultural units, pre-testing tasks.

*Поступила в редакцию 10.09.2015*

**Баранчеева Екатерина Игоревна***Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Новосибирский государственный технический университет, barancheeva\_ek@yahoo.com, Новосибирск***ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ:  
ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ КРАТКОСРОЧНЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ**

*Аннотация.* В статье рассматривается опыт разработки учебного курса по русскому языку для трудовых мигрантов: особенности построения этого курса, целевая группа, нормативно-правовая база и проблемы, возникающие при реализации данного курса. Автор предлагает толкование существующих методических терминов, актуальных для целей преподавания русского языка как неродного, дает рекомендации для преподавателей, работающих в аудитории трудовых мигрантов.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, русский язык как неродной, трудовые мигранты, методика преподавания русского языка.

Современное состояние методики преподавания русского языка связано с учетом специфики его лингводидактического описания в зависимости от целей преподавания. В связи с этим ученые-исследователи и преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) выделяют различные типы описания русского языка: описание «русского языка как иностранного», «русского языка как неродного», «русского языка как инославянского», «русского языка для трудовых мигрантов», «русского языка для детей-билингвов» и т. д. Традиционные описания русского языка как иностранного и русского языка как неродного, по мнению многих исследователей (например [7]), необходимо дополнить описанием русского языка для семей мигрантов, для детей, родившихся в русских семьях за рубежом, для детей, родившихся в смешанных браках и т. д. В настоящее время преподавание русского языка как иностранного сопровождается как изменением контингента обучаемых студентов, так и сменой педагогического состава вузовских преподавателей, недостаточной обеспеченностью учебниками и учебными пособиями, соответствующими современным требованиям. В таких условиях очевидна необходимость внедрения новых подходов и технологий к обучению, обусловленных в том числе и изменением государственных стандартов и требований по РКИ, технических возможностей обучения, а также изменением нормативно-правовой базы положения иностранных граждан в Российской Федерации.

Традиционно русский язык как иностранный в отечественной методике преподавания иностранных языков (А. Н. Шукин [10], Т. М. Балыхина [1], А. И. Сурыгин [9]) имеет ряд характерных особенностей: этот предмет формировался как предмет вузовского образования, он был рассчитан на обучение взрослых людей, его практическая направленность должна была обеспечивать уровень проживания в стране, успешную социализацию и определенный уровень обучения в вузе (т. е. предполагалось владение языком профессионального общения). Сейчас эти особенности учебной дисциплины видоизменяются: русский язык чрезвычайно востребован для успешной социализации в русскоязычной среде различных категорий учащихся, для которых он не является родным. В современных геополитических условиях русский язык необходим и трудовым мигрантам из стран СНГ, детям мигрантов, обучающимся в российских школах, студентам из стран СНГ, для которых русский не является родным, но которые претендуют на получение российского гражданства. Список этих категорий является открытым, однако для всех категорий учащихся необходимо сформированное в отечественной методике разумное сочетание методики преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного при учете двойной цели: коммуникативной и профессиональной (образовательной).

Данная работа посвящена проблемам разработки краткосрочных образовательных курсов для отдельной категории учащихся

ся – трудовых мигрантов. Необходимость таких курсов продиктована изменением российского миграционного законодательства и введением с 1 января 2015 г. обязательного комплексного экзамена для мигрантов по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ. В соответствии с Федеральным законом «О внесении изменений в Федеральный закон “О правовом положении иностранных граждан в РФ”» от 20.04.2014 г. № 74-ФЗ трудовые мигранты обязаны иметь патент для работы в России или вид на жительство, или разрешение на временное проживание. Однако все эти документы можно получить, только продемонстрировав владение русским языком на уровне А1. Согласно приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным и требований к ним» выделяется особый уровень в системе уровней владения русским языком как иностранным, определяющих степень сформированности коммуникативной компетенции у иностранных граждан и лиц без гражданства – базовый уровень для трудящихся мигрантов (ТБУМ/А1). Пункт 3 Приложения к данному приказу вводит требования к объему лексического минимума для данного уровня – 850 единиц, а также требования к основным умениям и навыкам в сфере чтения, письма, аудирования и говорения.

Следующий нормативно-правовой акт, необходимый для разработки образовательных курсов для трудовых мигрантов – это приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2015 г. с Приложением № 2, в котором закреплены требования к минимальному уровню знаний, необходимых для сдачи экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации. Эти требования касаются минимального набора знаний иностранных граждан и лиц без гражданства по русскому языку, истории России и основам законодательства. Так, в области чтения иностранец должен уметь читать небольшие по объему тексты рекламно-информационного характера, в области письма – уметь заполнять анкеты, бланки, извещения, заявления, в области аудирования – уметь понимать моно-

логические и диалогические высказывания в социально-бытовой, официально-деловой, профессиональной и социально-культурной сферах общения. Эти же сферы задействованы и при определении минимальных навыков говорения (продуцирования связанных логичных монологов и участия в диалогах в ограниченном наборе ситуаций). Данный документ также определяет требования к минимальным знаниям по истории и основам законодательства, однако эти части комплексного экзамена не будут рассматриваться подробно в данной статье.

Указанные нормативно-правовые акты, современные государственные стандарты, а также лексические минимумы послужили правовой основой образовательного курса для трудовых мигрантов, разработанного и апробированного на кафедре русского языка Новосибирского государственного технического университета. Нами был использован государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному базового уровня [5], утвержденный Президиумом Совета учебно-методического объединения вузов РФ по педагогическому образованию министерства общего и профессионального образования РФ (протокол № 198/349 от 15.07.97). Общее название курса – «Русский язык как иностранный (для подготовки к сдаче комплексного экзамена)». Представленная работа отражает только методические комментарии по модулю «Русский язык», но курс также содержит модули по истории России и законодательству, так как эти знания также необходимы при прохождении комплексного экзамена. Программа рассчитана на 116 учебных часов. Материал программы, в соответствии с частями комплексного экзамена, делится на 3 модуля, а именно:

- 1) Русский язык как иностранный – 54 часа;
- 2) История России – 27 часов;
- 3) Основы законодательства Российской Федерации – 27 часов.

Предполагается, что первоначальное владение русским языком поможет учащимся познакомиться с текстами по истории России и праву – подготовка по русскому языку является приоритетной, так как без языка невозможно овладение специальными фактическими знаниями. Высокий минимальный

процент по русскому языку (60, 70, 80 % – для разных категорий тестируемых) при относительно низком минимальном проценте (от 50 %) по модулям «История» и «Право» также влияет на распределение академической нагрузки по данному курсу.

Все разделы программы находятся в органической связи друг с другом, что является необходимым условием комплексной подготовки для сдачи экзамена подобного рода. Материал программы составляет законченный курс русского языка, состоящий из отдельных, автономных модулей, каждый из которых создает базу для дальнейшего совершенствования в изучении русского языка. Слушателям курсов, имеющим достаточный уровень владения русским языком, допустимо включаться в процесс обучения на промежуточном этапе, для изучения того или иного интересующего их модуля. То есть данный курс русского языка может быть рассчитан на иностранных граждан, имеющих начальную языковую подготовку или не имеющих таковой.

Предлагаемый курс должен сформировать языковую, социолингвистическую и социокультурную компетенцию, необходимую для сдачи комплексного экзамена. Планируется, что учащиеся помимо аудиторной работы будут выполнять большой объем самостоятельной работы. Для этого учащиеся получают доступ к языковой образовательной оболочке eLang (<http://elang.edu.nstu.ru>), разработанной в НГТУ, где создан дистанционный курс по русскому языку как иностранному, а также к интерактивным ресурсам, разработанным в Российском университете дружбы народов (в частности к порталу тестирования РУДН – <http://testmigr.ru>). Таким образом, курс строится с использованием современных субъектно-ориентированных методик преподавания иностранного языка, включая интенсивные и дистанционные.

Реализация курса базируется на многолетнем опыте обучения русскому языку как иностранному коллективом кафедры русского языка НГТУ, опыте организации тестирования и подготовки учащихся к тестированию, а также опыте социокультурной адаптации учащихся НГТУ. Данный курс относится к инновационной области дополнительного образования и актуален для практической деятельности преподавателей

РКИ, работающих с учащимися в рамках краткосрочных курсов в вузах, при культурных и миграционных центрах.

Описываемый курс чрезвычайно важен и востребован в сложившихся образовательных условиях, однако знание нормативной и методической базы, необходимой для подготовки к комплексному экзамену, является условием обязательным, но не единственно достаточным. Наш опыт показывает, что разработка и реализация подобного курса сопряжена со многими трудностями.

Главную трудность представляет разнородный уровень языковой подготовки у трудовых мигрантов (учащиеся владеют только разговорным русским языком, не имеют никакой языковой подготовки, не имеют языковой подготовки по родному языку и т. д.). Обучение разнородного по уровню языковой подготовки, профессиональным целям, социальному статусу, занятости учебного коллектива требует больших усилий от методистов и преподавателей.

Одной из трудностей является также неразработанность учебно-методических ресурсов по подготовке к данному экзамену. Современные теоретические установки в области методики, разработанная база лингводидактического тестирования по РКИ, с одной стороны, и небогатая линейка учебных пособий для данной категории учащихся, с другой стороны, создает непростую рабочую ситуацию для преподавателя. Основными пособиями, используемыми в нашей практике, являются пособия А. В. Голубевой [3; 4], С. Н. Голикова [2].

Отсутствие нормативно-правовой поддержки трудовых мигрантов, минимальное количество многофункциональных миграционных центров, в которых есть специализированные курсы русского языка, ведет к тому, что данная категория лиц зачастую попадает к непрофессиональным преподавателям, школьным учителям-русистам, другим категориям обучающихся, которые не владеют основами методики преподавания русского как иностранного. После первоначального непрофессионального обучения мы сталкиваемся с ситуацией, когда трудовых мигрантов нужно переучивать. Поэтому необходимо развитие системы языковой и правовой поддержки трудовых мигрантов, а также знакомство студентов – буду-

щих преподавателей РКИ с особенностями работы в аудитории трудовых мигрантов по подготовке к комплексному экзамену, с методическими основами и современными технологиями обучения русскому языку как неродному.

Решение указанных проблем – большая методическая и общественная задача; разработка подобных курсов, а также многоаспектная работа по языковой адаптации различных категорий иностранных граждан должна способствовать совершенствованию современной методической системы в области преподавания русского языка как иностранного.

#### Библиографический список

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового. – М.: Издательство РУДН, 2007. – 185 с.
2. Голиков С. Н. Тесты по русскому языку для трудовых мигрантов: тренировочные материалы. – СПб.: Златоуст, 2013. – 112 с.
3. Голубева А. В. Первые уроки русского письма. – СПб.: Златоуст, 2011. – 48 с.
4. Голубева А. В. Мы живём и работаем в России. Русский язык для трудовых мигрантов. – СПб.: Златоуст, 2011. – 147 с.

5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. – 2-е изд., испр. и доп. – М.; СПб.: Златоуст, 2001. – 32 с.

6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. – СПб.: Златоуст, 2000. – 115 с.

7. Маркова Е. М. Русский язык в поликультурном мире // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 4. – С. 126–127.

8. Московкин Л. В., Шукин А. Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 550 с.

9. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Златоуст, 2000. – 391 с.

10. Шукин А. Н., Московкин Л. В., Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 309 с.

11. Noels K. A., Pelletier L. G., Clement R., Vallerand R. J. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory // Language learning. – Ann Arbor, 2000. – Vol. 50, № 1. – P. 57–85.

12. Groot A., Keijzer R. What is hard to learn is easy to forget: the roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign-language vocabulary learning and forgetting // Language learning. – Ann Arbor, 2000. – Vol. 50, № 1. – P. 1–56.

#### *Barancheeva Ekaterina Igorevna*

*Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof. of the Department of Russian Language, Novosibirsk State Technical University, barancheeva\_ek@yahoo.com, Novosibirsk*

### TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR LABOUR MIGRANTS: PROBLEMS DESIGNING OF SHORT-TERM COURSES

*Abstract.* The current article discusses the experience of Russian language course designing for those, who came to Russia as labour migrants. This paper shows the specifics of building such course, describes the target group of this course, law and standard documents for designing courses of such type as well as problems occurring during the implementation of the course. The author proposes the description of existing terms in the sphere of foreign language teaching methodics and gives necessary recommendations for the language instructors who work with the groups of labour migrants.

*Keywords:* Russian as a foreign language, Russian as a non-native language, labour migrants, methodics of teaching Russian as a foreign language.

*Поступила в редакцию 10.09.2015*



УДК 37.0+316.6

*Лифинцев Дмитрий Васильевич*

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и социальной работы, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, sloniki@rambler.ru, Калининград*

## СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА В КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье анализируются данные современных исследований в области изучения культурно-специфичных факторов восприятия и предоставления социальной поддержки. Показано, что культурные различия в паттернах поиска социальной поддержки и влияние культурных контекстов на ее восприятие связаны с принадлежностью индивида к культуре индивидуалистического или коллективистского типа. Показано, что представители культур индивидуалистического типа легче обращаются за помощью, поскольку исходят из представлений о том, что оказание помощи или отказ в ней – это результат свободного выбора партнеров, и склонны расценивать этот акт как проявление желания другого человека прийти на помощь. В коллективистских культурах преобладает взаимозависимый взгляд на личность, который рассматривает человека как связанную с другими сущность, ориентированную на отношения, и где групповые цели имеют приоритет перед личными убеждениями, потребностями и целями. Раскрытие перед другим собственных затруднений и прямое обращение за поддержкой не является нормативным, и поэтому люди с настороженностью принимают помощь. Последствия просьбы о помощи могут становиться для них дополнительным стрессором и гасить позитивные эффекты социальной поддержки, поэтому стратегии поиска социальной поддержки как способа уменьшения стресса для них не являются эффективными.

*Ключевые слова:* социальная поддержка, культурные различия, воспринимаемая социальная поддержка, кросс-культурные исследования.

В течение жизни человек сталкивается со множеством ситуаций, которые могут стать источником сильного эмоционального напряжения. Современная жизнь – это постоянный стресс и испытание устойчивости. Неприятности на работе или внезапная болезнь часто вызывают множество переживаний, сильный стресс. Очевидно, что реакция человека на стресс зависит от многих обстоятельств и индивидуальных личностных особенностей.

Одни предпочитают изменить отношение к работе или своему здоровью, другие же пытаются убедить себя, что проблема не является серьезной, а третьи – замыкаются в себе, отрезая для себя возможность получения помощи и сочувствия от других людей. Выбираемый способ реагирования и то, насколько эффективно он уменьшает действия стрессора, зависит от конкретного характе-

ра проблемы и социальных обстоятельств. Одной из наиболее эффективных стратегий, как свидетельствует опыт многочисленных научных исследований, посредством которого человек может уменьшить отрицательное воздействие стресса, является поиск поддержки со стороны своего ближайшего окружения: опора на близких людей придает человеку силы и позволяет лучше пережить стресс [23; 25].

При этом существует множество факторов, которые влияют на готовность людей искать социальную поддержку. Например, кросс-культурные исследования стратегий социальной поддержки показывают, что представители азиатских культур (американцы азиатского происхождения) в меньшей степени готовы искать социальную поддержку при разрешении стрессовых ситуаций по сравнению с представителями ев-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Теоретико-методологические основы социально-педагогической деятельности по развитию социальных связей в микросоциуме» (проект 11-06-00441а).

ропейских культур [24]. Культурные различия в стратегиях поиска поддержки можно объяснить тем, что представители азиатской культуры в большей степени обеспокоены негативными последствиями для их отношений, к которым может привести поиск социальной поддержки, например, угроза стать обузой для других или потерять лицо в глазах социального окружения. В целом представители коллективистской и индивидуалистической культур имеют разное отношение к социальной поддержке. Рассмотрим данные, которыми располагает наука по этому вопросу.

Социальная поддержка в когнитивно-психологическом смысле может быть определена как информация, полученная от других людей и подтверждающая их любовь, заботу, уважение, признание, социальную связь и взаимные обязательства [4; 5; 23]. Социальная поддержка может исходить от супруга или компаньона, родственников, друзей, коллег, знакомых из локальных сообществ (таких как, например, членов церковной общины или неформального клуба) и проявляться в эмоциональной (участие и забота) и/или инструментальной форме (материальная помощь или информационная поддержка). Достаточно давно подтверждено эмпирическими наблюдениями, что социальная поддержка редуцирует переживание стресса, уменьшает тяжесть психических и медицинских проблем и способствует более быстрому восстановлению после заболевания [4].

Несмотря на очевидные преимущества наличия социальной поддержки, иногда люди испытывают негативные эмоции, связанные с ее использованием. Н. Болджер, А. Цукерман и Р. Кесслер, например, обнаружили, что когда люди в стрессовых ситуациях фактически получали помощь от отдельных участников своей сети социальной поддержки, то это могло даже усиливать напряжение [2]. Это может произойти вследствие того, что оказываемая поддержка требует ресурсов другого человека (например, времени и внимания) и заставляет получателя помощи чувствовать по этому поводу дискомфорт. Но и сама по себе ситуация нуждаемости в помощи также может снижать самооценку.

Таким образом, социальная поддержка может стать дополнительным источником эмоционального напряжения и стресса для

человека, нуждающегося в ней. В обзорной публикации С. Лепоре, суммирующей многочисленные экспериментальные данные, утверждается, что действия по социальной поддержке при решении задач, осуществляемые в условиях смоделированного в лаборатории стресса, оказывали нерегулярные влияния на физиологическое возбуждение и показатели адаптации к стрессу [17]. Присутствие поддерживающих фигур часто увеличивало, а не уменьшало стресс. Кроме того, открытый поиск социальной поддержки может иметь негативное влияние на длительные отношения. Такой эффект отмечался, например, в отношениях с близкими людьми, от которых поддержка ожидалась без запроса, и открытое обращение за помощью скорее сигнализировало об отсутствии взаимопонимания [20]. При этом социальная поддержка может быть слишком ресурснозатратной также и для того, кто ее оказывает (провайдера), особенно когда она предполагает обременительные заботы.

Таким образом, несмотря на то, что социальная поддержка, как правило, имеет много преимуществ и является одним из самых сильных предикторов здоровья и благополучия для человека, наблюдения показывают, что некоторые факторы снижают ее потенциальную эффективность. Одним из таких факторов является принадлежность к определенным культурам. Существующие культуры довольно сильно отличаются друг от друга с точки зрения приоритетов мотивации [10; 18] и ожиданий и норм, регулирующих отношения между людьми [1]. Следовательно, характер использования социальной поддержки должен в значительной степени зависеть от культурного контекста, в котором она осуществляется.

В более индивидуалистических западных культурах, например, в Соединенных Штатах, доминирует модель независимой личности, в которой человек предстает как набор самоатрибуций, используемых для выражения личных мнений и убеждений, достижения личных целей [18; 19; 22]. Индивид должен принимать самостоятельные решения, основанные на собственных желаниях [18]. Межличностные отношения также принимают независимые формы и, как предполагается, являются результатом относительно свободного выбора индиви-

дов и не связываются большим количеством обязательств [1]. В транзакциях социальной поддержки люди обращаются за помощью, понимая, что другой человек имеет свободу выбора в решении оказывать помощь или нет, и, таким образом, когда им предлагают поддержку, они склонны расценивать этот акт как проявление желания другого человека прийти на помощь. Иными словами, в индивидуалистически ориентированном культурном контексте можно относительно безопасно просить о социальной поддержке, и ее поиск, как правило, приводит к позитивным результатам как для провайдера, так и для реципиента. Именно об этом и свидетельствуют объемные исследования по социальной поддержке.

Напротив, в коллективистских культурах (например, во многих азиатских культурах) преобладает взаимозависимый взгляд на личность, который рассматривает человека как гибкую, связанную с другими сущность, ориентированную на отношения, и где групповые цели имеют приоритет перед личными убеждениями, потребностями и целями [15; 16; 18]. В этих культурах межличностные отношения принимают взаимозависимые формы, в которых отношения с другими людьми не являются добровольным выбором и построены на большем количестве условностей. Эти взаимозависимые отношения основаны на сильном чувстве долга и гораздо сильнее оказывают влияние на индивидуальную жизнь [1]. В таком контексте нужно быть более осторожными с привлечением внимания к личным проблемам и просьбам о помощи. Раскрытие сути проблем и прямое обращение за социальной поддержкой непривычно для таких культур, и поэтому люди с настороженностью принимают помощь.

Для изучения культурных различий в социальных формах копинга С. Тейлор и др. провели несколько исследований, в которых обнаружили, что азиаты/американцы азиатского происхождения значительно реже опирались на социальную поддержку в попытках справиться со стрессом, чем американцы европейского происхождения [24]. На вопрос, почему они не решаются искать социальную поддержку или помощь от других в борьбе со стрессорами, испытуемые азиатского происхождения отвечали, что главной

причиной была их озабоченность отношениями. В частности, они указывали, что опасаются беспокоить других, нарушая гармонию группы, потерять лицо и тем самым усугубить собственную проблему.

Один из важных вопросов, возникающий в результате этих исследований, связан с воспринимаемой эффективностью усилий по поиску социальной поддержки. Если представители коллективистских культур озабочены последствиями, которые может иметь их просьба о помощи для последующих отношений с их социальным окружением, то могут ли они вообще извлекать из нее пользу, если все-таки ее получают? В таком случае последствия просьбы о помощи могут становиться для них дополнительным стрессором и гасить позитивные эффекты социальной поддержки, поэтому стратегии поиска социальной поддержки как способа уменьшить стресс для них не являются эффективными.

Кроме того, люди из разных культур могут по-разному определять для себя социальную поддержку, поскольку имеют различное представление об отношениях. Человек, выросший в контексте коллективистской культуры и склонный рассматривать отношения сквозь призму недобровольных обязательств, будет более осторожно вести себя в поиске социальной поддержки, особенно внутри группы, с которой тесно связан (интрагрупповая поддержка), чем в группе со слабыми личными связями (аут-группе) [13]. В то же время люди, сформировавшиеся в более индивидуалистических культурных контекстах, готовы прямо выражать свои мысли и потребности [12], ожидая, что другие ответят взаимностью, ориентируясь на собственные желания и потребности. Социальная поддержка для них – это способ изменить ситуацию, что не вызывает опасений за сохранность отношений.

Результаты исследований поддерживают эти предположения. Во-первых, участники эксперимента, принадлежащие к коллективистской культуре, как оказалось, склонны обращаться за социальной поддержкой (при решении экспериментальных задач самостоятельно или вместе с представителями аут-групп). Во-вторых, американцы азиатского происхождения (а также и латиноамериканцы) устойчиво демонстрировали более низ-

кую эффективность социальной поддержки, которая даже может нанести вред в борьбе со стрессом. В-третьих, опасения за судьбу отношений действительно влияют на готовность обращаться за поддержкой к представителям своей этнической общности [14].

Исследования по социальной поддержке показывают также, что на паттерны действий по поиску и использованию поддержки оказывает влияние стиль эмоциональной привязанности или степень близости отношений [6; 9; 11; 26]. Способность находиться в близких отношениях особенно важна как ресурс социальной поддержки [11; 26]. Таким образом, ясно, что и для представителей европейских индивидуалистических культур важна близость отношений, когда они ищут социальной поддержки. Однако существует важное различие – их меньше волнует возможность негативных последствий факта обращения за помощью.

В целом можно утверждать, что социальную поддержку, служащую буфером для стрессовых событий, можно назвать универсальным феноменом. Но многочисленные результаты исследований культурных паттернов социальной поддержки ясно показывают, что существуют и культурно обусловленные различия в ее восприятии и стратегиях поиска [7; 8; 21].

Эти данные позволяют подбирать альтернативные формы социальной помощи, которые могут быть полезными для представителей коллективистских культур. В одном из исследований по изучению использования и эффективности копинг-стратегий среди японских и американских женщин во время беременности было обнаружено, что японские женщины отмечали социальные гарантии со стороны окружения как наиболее важную стратегию, уменьшающую их психологические страдания [21]. Эти социальные гарантии оценивались женщинами, принадлежащими к коллективистской культуре, как способ присоединиться к влиянию своего непосредственного социального окружения через принятие его решений. То есть социальные гарантии выступают здесь как обезличенный аспект социальной поддержки, когда реципиенту нет необходимости самому обращаться за помощью к окружению, учитывая сложную систему взаимных обязательств, действующих в ре-

альных отношениях в коллективистской культуре. Таким образом, для ее представителей более предпочтительно использовать социальную поддержку, принимающую взаимозависимые формы поведения. Вероятно, представителей коллективистских культур заставляет испытывать дискомфорт не сам факт получения социальной поддержки, а необходимость просить о ней.

Культурные различия в паттернах поиска социальной поддержки и влияние культурных контекстов на ее восприятие представляют бурно развивающиеся направления современных исследований в социальных науках. Хотя наличие заботящихся людей в социальном окружении может быть важным фактором индивидуального благополучия, но насколько люди готовы самостоятельно искать социальную поддержку и какую пользу из нее извлекут, зависит от отношения к ней как эффективному ресурсу в трудных обстоятельствах или как к потенциальному источнику угрозы для отношений. В культурном контексте, в котором отношения с другими людьми признаются ценным ресурсом в сложных ситуациях, люди могут использовать эти социальные ресурсы в поисках душевного комфорта и снижения напряжения. В культурном контексте, в котором отношения видятся как матрица взаимных обязательств и ограничений, индивиды предпочитают опираться на собственные силы в стремлении к гармонии.

#### Библиографический список

1. *Adams G., Plaut V. C.* The cultural grounding of personal relationship: Friendship in North American and West African worlds // *Personal Relationships*. – 2003. – № 10. – P. 333–347.
2. *Bolger N., Zuckerman A., Kessler R. C.* Invisible support and adjustment to stress // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2000. – № 79. – P. 953–961.
3. *Cobb S.* Social support as a mediator of life stress // *Psychosomatic Medicine*. – 1976. – № 38. – P. 300–314.
4. *Cohen S.* Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical diseases // *Health Psychology*. – 1988. – № 7. – P. 269–297.
5. *Cohen S., Wills T. A.* Stress, social support, and the buffering hypothesis // *Psychological Bulletin*. – 1985. – № 98. – P. 310–357.
6. *Collins N. L., Feeney B. C.* A safe haven: An attachment theory perspective on support seeking

- and caregiving in intimate relationships // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2000. – № 78. – P. 1053–1073.
7. *Collins N. L., Dunkel-Schetter C., Lobel M., Scrimshaw S. C.* Social support in pregnancy: Psychosocial correlates of birth outcomes and postpartum depression // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1993. – № 65. – P. 1243–1258.
8. *Dunkel-Schetter C., Sagrestano L., Feldman P., Killingsworth C.* Social support and pregnancy: A comprehensive review focusing on ethnicity and culture // *Handbook of social support and the family* / Eds. G. Pierce, B. Sarason, I. Sarason. – New York: Plenum, 1996. – P. 375–412.
9. *Feeney B. C., Collins N. L.* Predictors of caregiving in adult intimate relationships: An attachment theoretical perspective // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2001. – № 80. – P. 972–994.
10. *Fiske A. P., Kitayama S., Markus H. R., Nisbett R. E.* The cultural matrix of social psychology // *Handbook of social psychology* / Eds. D. Gilbert, S. Fiske, G. Lindzey. – New York: McGraw-Hill, 1998. – P. 915–981.
11. *Hobfoll S. E., Nadler A., Leiberhan J.* Satisfaction with social support during crisis: Intimacy and self-esteem as critical determinants // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – № 51. – P. 296–304.
12. *Holtgraves T.* Styles of language use: Individual and cultural variability in conversational indirectness // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1997. – № 73. – P. 624–637.
13. *Iyengar S. S., Lepper M. R., Ross L.* Independence from whom? Interdependence with whom? Cultural perspectives on ingroups versus outgroups // *Cultural divides: Understanding and overcoming group conflict* / Eds. D. Prentice, D. Miller. – New York: Russell Sage, 1999. – P. 273–301.
14. *Kim H. S., Sherman D., Ko D., Taylor Sh.* Pursuit of Comfort and Pursuit of Harmony: Culture, Relationships, and Social Support Seeking // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2006. – Vol. 32. – P. 1595–1607.
15. *Kim H., Markus H. R.* Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – № 77. – P. 785–800.
16. *Kitayama S., Uchida Y.* Interdependent agency: An alter native system for action // *Cultural and social behavior: The Ontario symposium* / Eds. R. Sorrentino, D. Cohen, J. Olson, M. Zanna. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. – Vol. 10. – P. 137–164.
17. *Lepore S. J.* Problems and prospects for the social support – reactivity hypothesis // *Annals of Behavioral Medicine*. – 1998. – № 20. – P. 257–269.
18. *Markus H. R., Kitayama S.* Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation // *Psychological Review*. – 1991. – № 98. – P. 224–253.
19. *Markus H. R., Mullally P., Kitayama S.* Selfways: Diversity in modes of cultural participation // *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding* / Eds. U. Neisser D. A. Jopling. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997. – P. 13–61.
20. *Mills J., Clark M. S.* Exchange and communal relationships // *Review of personality and social psychology* / Eds. L. Wheeler. – Newbury Park, CA.: Sage, 1984. – Vol. 3. – P. 121–144.
21. *Morling B., Kitayama S., Miyamoto Y.* American and Japanese women use different coping strategies during normal pregnancy // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2003. – № 29. – P. 1533–1546.
22. *Morris M. W., Peng K.* Culture and cause: American and Chinese attributions for social and physical events // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1994. – № 67. – P. 949–971.
23. *Seeman T. E.* Social ties and health: The benefits of social integration // *Annals of Epidemiology*. – 1996. – № 6. – P. 442–451.
24. *Taylor S. E., Sherman D. K., Kim H. S., Jarcho J., Takagi K., Dunagan M. S.* Culture and social support: Who seeks it and why? // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2004. – № 87. – P. 354–362.
25. *Thoits P. A.* Stress, coping and social support processes: Where are we? What next? // *Journal of Health and Social Behavior*. – 1995. – P. 53–79.
26. *Weiss R. S.* The provisions of social relationships // *Doing unto others* / Eds. Z. Rubin. – Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1974. – P. 17–26.

## **SOCIAL SUPPORT CROSS-CULTURAL PERSPECTIVE<sup>1</sup>**

*Abstract.* This article analyzes current research of culturally-specific factors of perception and providing social support. Shown that cultural differences in patterns of searching social support and influence of cultural contexts on the perception of the individual associated with belonging to a culture or collectivist Institute individualistic type. It has been shown that those ones who belong to individualist cultures are more inclined to ask for help, because they are guided by the idea that assist or deny is the result of independent choice of partner, and they tend to regard the support as a manifestation of the desire of another person to help. In collectivist cultures prevails interdependent view of the person which considers individuals as entity associated with community and focused on relationships, and where the group targets have priority over personal beliefs, needs and goals. Communicating to others about his/her difficulties and direct appeal for support is not a normative behavior, and so people tend to accept care with caution. Consequences of a request for assistance may become an additional stressor for them and reduce the positive effects of social support, so the “search for support” strategy as a way to reduce stress is not effective for them.

*Keywords:* social support, cultural differences, perceived social support, cross-cultural studies.

*Поступила в редакцию 22.10.2015*

---

<sup>1</sup> The study was funded by RFH in the framework of the research project “Theoretical and methodological bases of social and educational activities for the development of social relations in microsociety” (project 11-06-00441a)

УДК 378+78

**Чернобров Алексей Александрович**

*Доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, chern@online.sinor.ru, Новосибирск*

**Морозова Надежда Маратовна**

*Преподаватель, кафедра иностранной филологии и переводческого дела, Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, Казахстан*

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ С МУЗЫКАЛЬНЫМИ ТЕРМИНАМИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПРОФАННОЙ СРЕДЕ

*Аннотация.* В статье кратко представлены результаты сравнительного ассоциативного эксперимента в двух группах – студенты музыкального училища и студенты-филологи. Словами-стимулами служили музыкальные термины. Реакции респондентов отражают фоновые знания студентов-филологов о базовых музыкальных понятиях и начальные профессиональные знания студентов-музыкантов. В статье приводится классификация реакций, среди которых: характерный признак, гипероним, подобие, частотный сопровождающий термин, субъективно-оценочное слово, персоналия, название.

Современный музыкальный дискурс (как и другие виды специального дискурса) существует в трех видах – профессиональном, профанном и смешанном. Эксперимент показывает различия профессионального или профанного дискурса. С другой стороны, наблюдается некоторое стилистическое снижение дискурса музыкантов-профессионалов.

*Ключевые слова:* музыкальное образование, ассоциативный эксперимент, музыкальный термин, фоновые знания, лингвокультурология, психоллингвистика.

Дискурс-анализ остается популярной темой российских [6] и зарубежных [10–13] исследований. Литература по собственно музыкальному дискурсу составляет очень небольшую часть в общей массе публикаций [1–5; 7–9; 14; 15].

Музыкальный дискурс – один из самых распространенных, и в то же время – один из самых специфичных. Современный музыкальный дискурс (как и другие виды специального дискурса) существует в трех видах – профессиональном, профанном и смешанном. Дискурс первого вида распространен среди музыкантов-профессионалов и студентов музыкальных учебных заведений. Профанный дискурс – суждения о музыке людей, не имеющих музыкального образования и не владеющих не только музыкальной терминологией, но и профессиональными навыками – звуковысотным слухом, способностью определять лад и тональность на слух, навыками нотной за-

писи и чтения нот с листа и т. д. Смешанный дискурс – это либо адаптированный для широкой публики, упрощенный профессиональный дискурс, либо «любительские», «псевдо-профессиональные» аналитические тексты о музыке, которыми изобилует Интернет.

В музыкальном дискурсе мы встречаемся, так сказать, с двумя языками: терминологическим и образно-метафорическим.

Каждый из двух кодов имеет свои недостатки. Если стараться описывать музыку обыденным или метафорическим языком, мы получим поток крайне субъективных эмоций. Если же говорить о музыке профессиональным языком, такое описание покажется неподготовленному читателю слишком сложным, сухим и непонятным. Даже профессионалы, и особенно музыкальные критики, не всегда пользуются специальной терминологией и часто прибегают к образно-метафорическому языку.

Лингвокультурология изучает знания,

общеизвестные для данного социума, а также отличия научных, профессиональных знаний от так называемых фоновых. Основным способом выявить эти отличия является ассоциативный эксперимент. Данная статья представляет результаты сопоставительного ассоциативного эксперимента, в котором в качестве стимулов использовались музыкальные термины.

1. Место проведения свободного ассоциативного эксперимента.

Казахстан, г. Павлодар, Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, кафедра «Иностранная филология и переводческое дело» и кафедра «Музыкальное образование». Исходя из гипотезы исследования, мы разделили эксперимент на две части: список из 50 слов-стимулов был предложен двум группам респондентов. Первая группа респондентов – это студенты кафедры «Иностранная филология и переводческое дело», вторая группа респондентов – студенты кафедры «Музыкальное образование».

2. Время проведения свободного ассоциативного эксперимента – сентябрь, октябрь 2014 г.

3. Возраст респондентов. Средний возраст респондентов – 20–22 года.

4. Образование респондентов – неоконченное высшее.

5. Язык ответов – русский.

6. Общее количество респондентов, участвовавших в свободном ассоциативном эксперименте – 60 человек: 30 человек с кафедры «Иностранная филология и переводческое дело» и 30 человек с кафедры «Музыкальное образование».

7. Гражданство участников свободного ассоциативного эксперимента – казахстанцы, по этнической принадлежности население Казахстана многонационально, поэтому в группе студентов присутствовали представители многих национальностей: русские, казахи, украинцы, белорусы, немцы, татары.

8. Этика свободного ассоциативного эксперимента – с предварительного согласия информантов.

9. Социальные категории респондентов – студенты выпускного курса кафедры «Иностранная филология и переводческое дело» и кафедры «Музыкальное образование». Данные кафедры были выбраны намеренно,

для получения слов-реакций у студентов с разной профессиональной направленностью обучения.

10. Форма проведения свободного ассоциативного эксперимента.

Эксперимент проводится в виде анкетирования в письменной форме, при котором испытуемым предлагаются слова-стимулы при групповом предъявлении списка слов. В процессе эксперимента испытуемые должны ответить, не задумываясь, на слова-стимулы первым приходящим в голову словом или словосочетанием-реакцией, т. е. одной реакцией.

11. Слова-стимулы.

Для свободного ассоциативного эксперимента слова-стимулы были отобраны в количестве 50 слов-стимулов из анализированных музыкальных рецензий. Слова-стимулы являются музыкальными терминами, встречающимися в анализированных музыкальных рецензиях, выбор слова-стимула осуществлялся по частотности употребления.

12. Форма ответов-реакций:

– реакции-словосочетания;

– реакции-словоформы.

13. Время ответа – 1 минута.

14. Получено реакций – 3000.

15. Цель речевых действий респондентов в свободном ассоциативном эксперименте.

Речевые действия испытуемых в ассоциативном эксперименте должны быть расценены в качестве составляющих собственно речевой деятельности. Порождение словесных реакций, создание того или иного словесного выражения и т. п. является единственной целью (самоцелью) поведения испытуемых в эксперименте и мотивировано прежде всего условиями задания.

16. Цель свободного ассоциативного эксперимента – исследование ассоциативных полей музыкальных терминов как стимулов.

17. Научная новизна эксперимента.

Ранее не проводилось полного психолингвистического и лингвокультурологического исследования музыкальных терминов.

18. Задачи свободного ассоциативного эксперимента:

– на основании ассоциаций с музыкальными терминами выявить обыденные представления о базовых музыкальных понятиях, характерные для профессиональной и непрофессиональной части социума;



– сравнить различия в восприятии стимулов – музыкальных терминов у представителей профессиональной и непрофессиональной части социума;

– подтвердить гипотезу о сближении профанного и профессионального музыкального дискурса.

*Результаты свободного ассоциативного эксперимента*

Ответы-реакции респондентов свободного ассоциативного эксперимента представлены в двух таблицах в соответствии с разделением эксперимента на две части. В силу ограниченного объема данной статьи мы можем привести лишь по три-пять строк из каждой таблицы, чтобы дать общее представление о характере полученных результатов. В таблице 1 представлены ответы-реакции на слова-стимулы студентов кафедры «Иностранная филология и переводческое дело». В таблице 2 представлены ответы-реакции на слова-стимулы студентов кафедры «Музыкальное образование».

Цифрами в круглых скобках обозначено количество информантов, выдавших одну и ту же реакцию. Реакции, встретившиеся один раз, были отброшены как случайные, за исключением нескольких реакций, которые являются яркими примерами того или иного ассоциативного поля.

Таблица 1

**Ответы-реакции на слова-стимулы студентов кафедры «Иностранная филология и переводческое дело» (фрагмент)**

| Слово-стимул | Реакция   |
|--------------|---|
| Ария         | музыкальная группа (11), опера (7), оперная певица (2), имя (2), я свободен, рок, потерянный рай, милой обманнице |
| Баллада      | песня (12), литература (4), гитара (4), лирика (3), любовь (3), сказка (2), балалайка                             |
| Хор          | церковь (7)/церковный (2), люди (6), толпа (3), бабушка (2), дети (2), группа (2), школа (2)                      |

В группе музыкальных терминов «музыкальные инструменты» большее количество респондентов ответило словом-реакцией по «схожему признаку», указало похожий музыкальный инструмент по форме.

– АККОРДЕОН >(баян);

– ФАГОТ >(дудка);

– ВИОЛОНЧЕЛЬ >(большая скрипка);

– КЛАВЕСИН >(пианино);

– СИНТЕЗАТОР >(пианино) и т. п.

На вышеприведенные слова-стимулы вторым по численности ответом-реакцией был «музыкальный инструмент», т. е. гиперонимический общий термин.

Отметим, что ни один из респондентов не обозначил слово-стимул АЛЫТ, только четверо из опрошенных респондентов показали ассоциативную реакцию «музыкальный инструмент». Это указывает на незнание 86 % опрошенных респондентов того факта, что алыт – это не только певческий голос, но и струнный музыкальный инструмент, принадлежащий к скрипичному семейству. Данный показатель демонстрирует отсутствие профессиональных музыкальных знаний в первой группе респондентов.

Некоторые стимулы в группе терминов «музыкальные инструменты» вызвали реакции «по смежности», «по характерному признаку», которые относятся к частотным ассоциативным связям. Например, ГИТАРА >струны, ФОРТЕПИАНО >клавиши.

Интересен тот факт, что на слово-стимул АДАЖИО, означающий в музыкальной терминологии *медленно; темп медленной части сонатного цикла*, не было получено ни одной подобной ассоциации. Самой многочисленной реакцией был ответ – *Лара Фабиан*<sup>1</sup>. [Лара Фабиан – франкоязычная певица бельгийско-итальянского происхождения, исполняющая песни на французском, английском, итальянском, испанском, русском и других языках. *Адажио* – название альбома и композиции с авторской аранжировкой Лары Фабиан].

Характерная реакция получена на слово-стимул АРИЯ – *музыкальная группа*. Для большинства респондентов-немузыкантов ария – не «законченный по построению эпизод в опере, оратории или кантате, исполняемый одним певцом в сопровождении оркестра», а советская и российская группа, играющая в жанре хеви-метал.

На слово-стимул КАМЕРНАЯ МУЗЫКА наибольшее количество реакций – *орган*.

<sup>1</sup> В квадратных скобках дается необходимый авторский комментарий к реакциям респондентов.

Данный факт ярко демонстрирует незнание респондентами того, что такое камерная музыка. Орган не входит в инструментальный состав камерных оркестров и ансамблей. Напротив, орган ранее считался исключительно церковным инструментом. Камерная, «комнатная» музыка считалась неуместной в церкви, а церковная – в светской гостиной.

На слово-стимул ХОР получено наибольшее число реакций «*церковь/церковный*». Данная ассоциация ярко демонстрирует то, что хоровое пение нехарактерно для современной массовой культуры и ассоциируется с церковным пением. Интересно, что реакций «*народный хор*» или «*самодеятельный хор*» также не зафиксировано. Подобные реакции были бы естественны для советского времени.

В группе музыкальных терминов, к которой относятся певческие голоса, самой многочисленной реакцией была реакция «*голос*». Однако большинство респондентов записали реакцию-словосочетание с качественными и относительными прилагательными:

- ТЕНОР >низкий/средний/высокий/мужской голос;
- СОПРАНО >нежный/оперный/высокий/женский голос;
- БАРИТОН >низкий/средний/мужской/грубый голос.

Как мы видим из представленных примеров, респонденты не знают точную характеристику указанного певческого голоса, так как значения приведенных слов прямо противоположны друг другу.

Следует отметить, что не было ни одной ассоциации с именем знаменитого певца или певицы, обладающим тем или иным певческим голосом. Этот факт указывает на полную неосведомленность респондентов первой группы в данном вопросе.

Также следует отметить, что никто из опрошенных не знает о других значениях указанных музыкальных терминов, а именно:

- тенор – духовой медный (транспонирующий) инструмент с широкой мензурой;
- сопрано – высокие по регистру разновидности некоторых музыкальных инструментов (например, сопрановые труба, саксофон и др.);
- баритон – а) басовый струнный смычковый инструмент из семейства виол с 6–7

основными и 7–20 (и более) резонирующими струнами, которые использовались также для игры щипком (большим пальцем левой руки); б) духовой медный мундштучный инструмент из семейства широкомензурных вентильных духовых инструментов (саксофонов и т. п.).

Наименьшую трудность у респондентов вызвали музыкальные термины, имеющие компонент значения «количество». Например,

- СОЛО >один человек/певец;
- ТРИО >тросе/три человека/исполнителя/певца.

– КВАРТЕТ >четверо/четыре человека/музыканта.

Из всего количества (1500 ответов-реакций) только 27 реакций включали имена великих композиторов: Людвиг ван Бетховен, Иоганн Себастьян Бах, Вольфганг Амадей Моцарт, Фредерик Шопен, поэтому можно предположить, что респонденты не знают других великих композиторов, музыкантов, певцов, исполнителей прошлого и современности. В процентном соотношении данный показатель составляет 1,8 %.

Среди респондентов первой группы реакции с эмоционально-оценочной коннотацией представлены единичными случаями.

- КЛАССИЧЕСКАЯ МУЗЫКА >спокойствие, скучно;
- ГАРМОНИЯ >спокойствие;
- МАЖОР >веселый, богатый;
- МИНОР >грусть;
- СЕРЕНАДА >романтика;
- ЗВУК >миг.

Некоторые из полученных слов-реакций являются фонетическими ассоциациями, в которых есть созвучие между стимулом и реакцией и очень слабо выражено семантическое обоснование ассоциации.

- БАЛЛАДА >балалайка;
- ФАГОТ >кот;
- ПАРТИТА >Маргарита;
- ГОБОЙ >ковбой;
- КЛАРНЕТ >Клара, Карл [данную ассоциацию можно отнести к цитатному типу, так как респонденты имеют в виду скороговорку «Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет»].

Ответы-реакции, полученные от первой группы респондентов, являются яркими примерами профанного музыкального дискурса. Основным источником фоновой ин-

формации являются средства массовой информации и всемирная компьютерная сеть Интернет.

Далее мы частично представим результаты второго свободного ассоциативного эксперимента, проведенного со студентами кафедры «Музыкальное образование», обучающимися в Павлодарском государственном университете им. С. Торайгырова.

Ответы были объединены в несколько групп, которые наиболее ярко демонстрируют отличие реакций второй группы от реакций первой группы информантов.

К *первому* типу относятся реакции, которые условно можно назвать «термин – характеристика», сюда также относятся реакции – смежные термины. Например,

– АДАЖИО >темп, спокойный;

– БЛЮЗ >стиль/жанр;

– МАЖОР >до [до-мажор – исходная тональность без бемолей и диэзов в ключе, удобна для начальных упражнений на инструменте или сольфеджио];

– МИНОР >ля [ля-минор – минорная тональность без бемолей и диэзов в ключе, удобна для легкой игры на гитаре, часто используется в авторской песне и жанре «шансон»];

– ГАРМОНИЯ >аккорды;

– ВАЛТОРНА >мундштук/мундштучный;

– СОНАТА >музыкальная/сонатная форма;

– ТЕМП >скорость, метроном.

Ко второй группе мы отнесли термины-стимулы, реакцией на которые были названия различных произведений или их авторы.

– АДАЖИО >Альбинони [Адажио соль-минор для струнных инструментов и органа, известное как Адажио Альбинони – произ-

ведение Ремо Джадзотто, впервые опубликовано в 1958 году];

– КОНЦЕРТ >Чайковского для скрипки [Концерт для скрипки с оркестром ре-мажор, соч. 35; Концерт № 1 для фортепиано с оркестром];

– ОПЕРА >Борис Годунов, Флория Тоска [«Борис Годунов» – опера Модеста Мусоргского, «Тоска» (итал. Tosca) – опера Джакомо Пуччини, одна из самых репертуарных в театрах мира];

– УВЕРТЮРА >Травиата [к опере Джузеппе Верди];

– СОНАТА >Лунная [Л. ван Бетховен, Соната для фортепиано № 14 до-диез-минор];

– СИМФОНИЯ >Зимние грезы [Чайковский П. И. Симфония No. 1].

В *третьей* группе мы объединили слова-стимулы, реакцией на которые были имена композиторов, музыкантов, певцов, дирижеров.

– АДАЖИО >Мукатаева [Роза Мукатаева – исполнительница песни «Adagio» на конкурсе X-Factor Kazakhstan; X-Factor Kazakhstan – популярный казахстанский телевизионный проект, ориентированный на поиск талантливых певцов и певец Казахстана];

– ОПЕРА >Перголези [Джованни Батиста Перголези – итальянский композитор, скрипач и органист. Перголези является представителем Неаполитанской оперной школы и одним из самых ранних и важнейших композиторов оперы-буффа (комической оперы)];

– БАРИТОН >Хворостовский [Дмитрий Александрович Хворостовский – русский оперный певец (баритон)];

– БЛЮЗ >Батырхан Шукенов [Батырхан Шукенов – казахстанский и российский

Таблица 2

Ответы-реакции на слова-стимулы студентов кафедры «Музыкальное образование» (фрагмент)

| Слово-стимул | Реакция   |
|--------------|---|
| Адажио       | темп (9), Альбинони (5), Мукатаева (4), спокойный шаг (4), музыкальное произведение (2), движение (2) |
| Ария         | опера (12), певец (5), пение/песня (5), Перголези (2), напев (2), группа (2), меланхолия              |
| Баллада      | старина (6), сказка (5), лирика (4), рассказ (3), мужчина (2), Айвенго (2)                            |
| Баритон      | голос (12), звук голоса (4), опера (3), мужчина-певец (2), Хворостовский, чувственность, страстность  |
| Блюз         | стиль/жанр (11), джаз (4), Боб Дилан (3), Амстронг (2), афроамериканцы (2), Батырхан Шукенов (2)      |

эстрадный певец, композитор, саксофонист. До 2000 года был солистом группы А'Студио, где и набрал популярность];

– ДИРИЖЕР > *Фабио Мастранджело* [Ф. Мастранджело – итальянско-российский дирижёр и пианист]; *Спиваков* [Владимир Теодорович Спиваков – советский и российский дирижёр, скрипач, педагог];

– УВЕРТЮРА > *Россини* [Джоаккино Антонио Россини – выдающийся итальянский композитор, автор 39 опер, духовной и камерной музыки];

– ФОРТЕПЬЯНО > *Бах* [Иоганн Себастьян Бах – великий немецкий композитор, представитель эпохи барокко, органист-виртуоз, музыкальный педагог], *Шопен* [Фредерик Шопен – польский композитор, пианист-виртуоз, педагог];

– РЕМИКС > *Ванесса Мей* [Ванесса-Мэй Ванакорн Николсон – британская скрипачка, композитор, горнолыжница, певица. Известна в основном благодаря техно-обработкам классических композиций];

– СОНАТА > *Бетховен* (Лунная соната);

– СОПРАНО > *Джиоева* [Вероника Романовна Джиоева – российская оперная певица. Солистка Большого театра РФ], *Мария Каллас* [Мария Каллас – греческая и американская певица, одна из величайших оперных певиц XX века. С самого начала выступала как драматическая колоратура, позже – как лирико-драматическое сопрано, в последние годы жизни стала исполнять партии меццо-сопрано];

– ТЕНОР > *Паваротти* [Лучано Паваротти – итальянский оперный певец, один из самых выдающихся оперных певцов второй половины XX века], *Сергей Лемешев* [Сергей Яковлевич Лемешев – русский советский оперный певец и оперный режиссёр, педагог];

– АЛЬТ > *Юрий Башмет* [Юрий Абрамович Башмет – советский и российский альтист и дирижёр, педагог].

Анализируя ответы-реакции, вошедшие в третью группу, можно сделать вывод о том, что респонденты второй группы обладают глубокими знаниями по истории музыки, знают великих композиторов, музыкантов, певцов, дирижеров прошлого и современников.

Четвертую группу представляют ответы-реакции с эмоциональной коннотацией. Интересен тот факт, что некоторые слова-сти-

мулы вызывали такие реакции, как страх, нервы. То есть респонденты передавали свои внутренние переживания, которые они испытывали во время концерта, являясь его участником, или когда выступали соло. Название многих музыкальных инструментов, у многих респондентов вызвало эмоциональную реакцию. Интересно, что на словостимул МУЗЫКА некоторые респонденты ответили словом-реакцией «труд»:

– ВИОЛОНЧЕЛЬ > *томление/томность*;

– КАМЕРНАЯ МУЗЫКА > *спокойствие/покой*;

– КЛАССИЧЕСКАЯ МУЗЫКА > *серьезность*;

– МАЖОР > *радость/радостно*;

– МИНОР > *душевно/душевный, умиротворение*;

– МУЗЫКА > *труд*;

– ХОР > *нервы*;

– ГОБОЙ > *серьезный, грусть*;

– СОЛО > *страх*;

– КОНЦЕРТ > *страх*.

В пятую группу мы выделили слова-стимулы, которые у респондентов вызвали реакции, являющиеся ярким примером принадлежности к музыкальной сфере, то есть были употреблены музыкальные термины или указаны факты музыкальной среды:

– ГИТАРА ИНСТРУМЕНТ > *чехол*;

– ГИТАРА > *Андалузская*;

– МЕЛОДИЯ > *звукозапись*;

– ТОН > *полутон, черные клавиши/черный цвет, гамма*;

– МУЗЫКАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО > *беглость пальцев, Спиваков*;

– ГАРМОНИЯ > *сольфеджио*;

– АРАНЖИРОВКА > *аккомпанемент*.

*Интерпретация результатов свободного ассоциативного эксперимента.*

Интерпретируя ответы-реакции, полученные в ходе свободного ассоциативного эксперимента, следует отметить, что все полученные реакции требуют культуроведческого и музыковедческого комментария. Однако поскольку объем данной работы не позволяет останавливаться на всех реакциях, мы дадим лишь сводные диаграммы реакций.

Все ответы могут быть интерпретированы согласно следующей классификации:

1) *антонимические*, ассоциация по контрасту, отражающая существенные различия

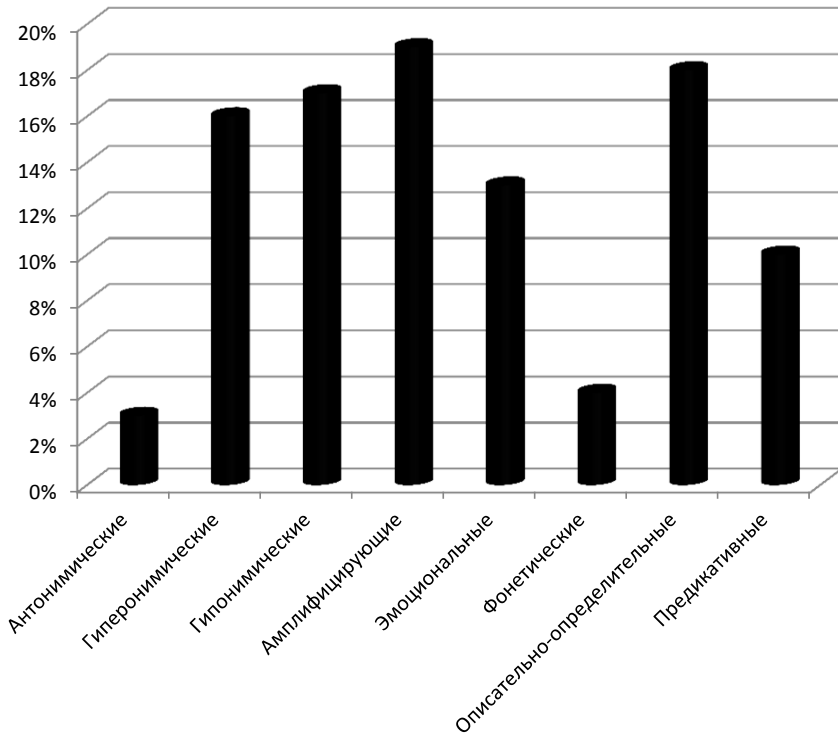


Рис. 1. Типы ассоциаций на слова-стимулы студентов кафедры «Иностранная филология и переводческое дело»

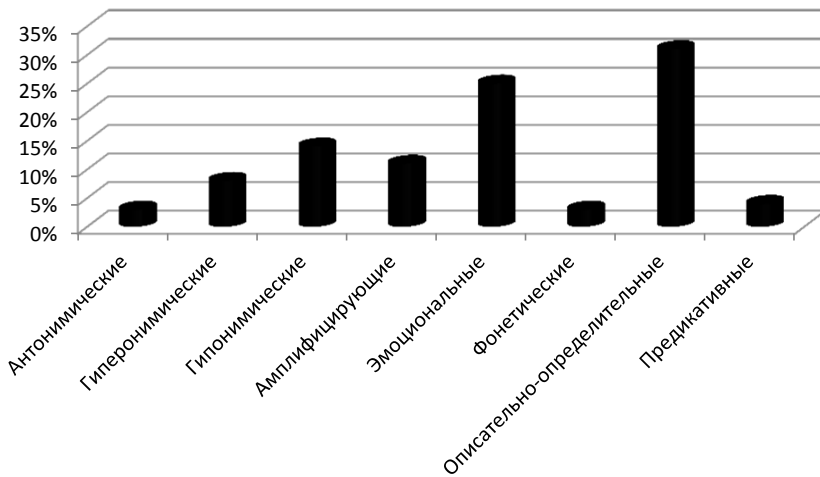


Рис. 2. Типы ассоциаций на слова-стимулы студентов кафедры «Музыкальное образование»

однородных по своему характеру предметов, явлений, действий, качеств и признаков, то есть ассоциат выражает значение, противоположное значению стимула;

2) *гиперонимические*, ассоциат – слово с более широким значением, выражающее общее, родовое понятие, название класса (множества) предметов, свойств или признаков;

3) *гипонимические*, ассоциат – слово, выражающее частную сущность по отношению к другому, более общему понятию слова-стимула;

4) *амплифицирующие*, слова-реакции включают употребление однородных элементов – определений, сравнений, синонимов;

5) *эмоциональные*, слова-реакции передают переживания, вызываемые словами-стимулами;

6) *фонетически*, ассоциации строятся на созвучие между стимулом и реакцией;

7) *описательно-определяющие*, слово-реакция является определением или описанием слова-стимула;

8) *предикативные*; называются ассоциации, грамматический класс которых отличен от грамматического класса слова-стимула и которые выражают предикативные отношения.

Из сравнительного анализа результатов свободного ассоциативного эксперимента, проведенного с двумя группами респондентов – студентами разных кафедр: «Иностранная филология и переводческое дело» и «Музыкальное образование», можно сделать следующие выводы (рис. 1, 2).

В первой группе респондентов преобладающими типами ассоциаций были амплифицирующие, описательно-определяющие, гипонимические и гиперонимические ассоциации. Ассоциации перечислены по уменьшению процентного соотношения. Данные типы ассоциаций не отличаются в количественном выражении более, чем на один процент, что говорит об отсутствии какого-либо выраженного типа ассоциаций в первой группе респондентов. Основным источником фоновой информации являются средства массовой информации и всемирная компьютерная сеть Интернет.

Во второй группе респондентов ярко выражены два типа ассоциаций: описательно-определяющие и эмоциональные. В процентном соотношении данные типы ассоциаций составили самые многочисленные группы.

На наш взгляд, все изложенные выше результаты имеют прямое отношение к музыкальному образованию, так как являются отражением уровня музыкальных знаний, полученных в средней школе, а также в какой-то мере показывают уровень подготовки педагогов по специальности «Музыкальное образование».

### Библиографический список

1. *Алешинская Е. В.* Теоретико-методологические основы разграничения жанров профессионального дискурса // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2014. – № 5 (31). – С. 5–23.
2. *Алешинская Е. В.* Современный американский музыкальный термин: лингвистический статус и специфика [Электронный ресурс] // Вестник Чувашского университета. – 2007. – № 4. Гуманит. науки. – С. 128–132. Режим доступа <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-amerikanskiy-muzykalnyy-termin-lingvisticheskiy-status-i-spetsifika> (дата обращения: 28.09.2015).
3. *Алимурадов О. А., Чурсин О. В.* Картины языка музыки. Функционально-семантическая характеристика современной английской музыкальной лексики: когнитивно-фреймовый подход. – М.: КРАСАНД, 2009. – 200 с.
4. *Быховский К. Б.* Музыка в современных социальных дискурсах: Принципы и основные векторы культурологического анализа: дис. ... канд. культурологии. – М., 2004. – 170 с.
5. *Жукова Г. К.* Репрезентация национального в европейском музыкальном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – СПб., 2011. – 24 с.
6. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
7. *Курьшова Т. А.* Музыкальная журналистика и музыкальная критика. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 295 с.
8. *Милетова Е. В.* Англоязычный искусствоведческий дискурс: природа и лексическое наполнение // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 4 (22): в 2 ч. – Ч. II. – С. 114–119.
9. *Мудря Н. С.* Теоретико-методологические основания исследования дискурса музыки // Вестник Харьковского Национального университета им. В. Н. Каразина. – 2011. – № 941. – С. 89–92.
10. *Bhatia V. K., Flowerdew J., Jones R. H.* (eds). *Advances in discourse studies.* – L.; N.Y.: Routledge, 2008. – 273 p. [Электронный ресурс]. – URL: <http://bookfi.org/book/1155099> (дата обращения: 28.09.2015).
11. *Dijk van T. A.* *Discourse studies: a multidisciplinary introduction* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Ideology%20and%20discourse.pdf> (дата обращения: 28.09.2015).
12. *Fairclough N.* *Analysing discourse: Textual analysis for social research.* – L.: Routledge, 2003. – 284 p.
13. *Gunnarsson B.-L.* *Professional discourse.* – L.; N.Y.: Continuum, 2009. – 284 p.
14. *Machin D.* *Analysing popular music: Image, sound, text.* – L.: Sage, 2010. – 240 p.
15. *Pavlovová M.* *Complex linguistic analysis of musical discourse: The genre of concert notice.* – Saarbrücken: LAP, 2013. – 268 p.

**Chernobrov Alexey Alexandrovich**

*Dr. Sci. (Philolog.), Prof., the Chair of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, chern@online.sinor.ru, Novosibirsk*

**Morozova Nadezhda Maratovna**

*Master of Arts, the Chair of Foreign Philology and Translation, the Pavlodar State University, Kazakhstan*

**MUSICAL EDUCATION AND LINGUISTIC CULTURE.  
VERBAL RESPONSES TO MUSICAL TERMS.  
COMPARISON OF LAYMEN AND PROFESSIONALS**

*Abstract.* The paper presents the results of an experiment with verbal associations. Commonly known musical terms were used as verbal stimuli. The informants belonged to two groups: students of music and students of philology. The responses reflect the basics of professional musical knowledge and the laymen's background knowledge of music. The responses include: characteristics, hyperonymic terms, terms of similarity, frequent accompanying terms, evaluative words, personal names, music titles.

Musical discourse, as the majority of other genres of discourse, exists in three forms i. e. professional, laymen's and mixed types. The experiment shows the difference between professionals and laymen. Another observation is deterioration of professional musical language among the younger generation.

*Keywords:* musical terms; musical education; verbal associations; experiment; professional knowledge; background knowledge; psycholinguistics.

*Поступила в редакцию 10.10.2015*

*Дахин Александр Николаевич**Доктор педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет, dakhin@mail.ru, Новосибирск***БУЛЛИНГ В ШКОЛЕ И НЕ ТОЛЬКО...**

*Аннотация.* Автор обращается к проблеме социализации школьников-подростков, приводящей, с одной стороны, к скрытой слабости сильного пола, с другой – к излишней эмансипации девочек. Обе эти тенденции нашли свое выражение через такой феномен, как буллинг. Это издержка социализации или его механизм. Автор анализирует оба этих социально-педагогических аспекта.

*Ключевые слова:* буллинг, причины конфликтов, успеваемость, разновидности буллинга, профилактика буллинга.

В основе нашего научно-педагогического интереса лежит педагогика общей заботы, предложенная в свое время Л. Г. Борисовой и давшая старт целому социологическому направлению [2]. В данной статье исследовательское внимание автора сосредоточено на проблеме социализации школьников-подростков, приводящей, во-первых, к скрытой слабости сильного пола, во-вторых, к излишней эмансипации девочек. Обе эти тенденции нашли свое выражение через такой неприятный, на первый взгляд, феномен как *буллинг*.

Дело в том, что современных мальчиков иногда называют «забытыми детьми», но они все чаще напоминают о себе социальной активностью, агрессией и даже вандализмом. Так получилось, что в начале XXI в. педагоги (и не только) неожиданно для самих себя установили, что мальчики являются слабым звеном современного воспитания. По данным И. С. Кона, именно мальчики чаще болеют, хуже учатся, больше совершают всевозможных правонарушений [3]. Одно из них – буллинг, выражаемый в агрессивном преследовании одного школьника другими членами детского коллектива. Иногда это приводит к тому, что жертва теряет уверенность в себе, у нее культивируется чувство вины за свою, якобы, неполноценность. Всегда ли эта ситуация непедагогична? Возможно ли ее использование для выработки психологической устойчивости подростка через превращение неизбежного, к сожалению (к сожалению ли?), буллинга в относительно контролируемый механизм социализации? Можно ли его поставить на службу социализации? Постараемся последовательно разобраться в этих вопросах.

*Социология буллинга.* Собственно бул-

линг как социологическая проблема имеет давнюю и даже, если так можно выразиться, библейскую предысторию. Взять хотя бы красноречивые примеры отношений Каина и Авеля, Исава и Иакова, одиннадцати братьев Иосифа, царя Давида и его братьев. Список персонажей можно было бы дополнить.

По мнению все того же И. С. Кона, буллинг значительно чаще распространен среди мальчиков, и это считается «нормальным» аспектом подлинно мужских отношений [3]. Юноши-старшеклассники чаще «задираются» и «травят» друг друга, чем девушки (по нашим данным в соотношении 37,4 % к 24,5 % от числа опрошенных 750 школьников). Школьный, а чаще студенческий буллинг иногда выглядит игровым поведением юношей, т. к. в нем изображаются не столько подлинные, сколько смоделированные, выдуманные рассказы о головокружительных достижениях. Особенно преуспел в этом психозротический фольклор наших героев.

Главные жертвы буллинга тоже мальчики. Встречается, конечно, и межгендерная «травля», когда мальчики нападают на девочек и даже наоборот, девочки воюют с мальчиками. Но масштаб этого буллинга меньше, и «по совокупности» преследований не превышает 12,8 % среди наших респондентов. Видимо, женщины по природе своей склонны контролировать собственную агрессию, используя для разрешения конфликтов разнообразные механизмы, и не ограничиваются только выплеском негативных эмоций на академического партнера. Чаще всего буллинг – это парные отношения, за которыми стоит физическое неравенство, а также положение в референтной или социальной группе. Все эти диспропорции позволяют



одному школьнику подчинять себе другого. В миниатюре это вполне приемлемый сценарий отношений между подростками. Есть общеизвестные позитивные последствия конфликтов, которые вполне можно распространить и на буллинг:

1) разрядка напряженности между конфликтующими сторонами;

2) получение новой информации об оппоненте;

3) сплочение коллектива в борьбе с внешним «врагом»;

4) стимулирование к изменениям и развитию;

5) снятие синдрома покорности у подчиненных;

6) диагностика возможностей оппонентов и др.

Не будем торопиться с выводом, что буллинг-конфликт всегда приводит к оздоровлению отношений в коллективе. В первую очередь необходимо понять, какой ценой достаются эти «постконфликтные блага», стоят ли затраченных сил эти «разрядки», «сплочения» и «диагностики».

Собственно буллинг наступает только при определенной длительности, регулярности и настойчивости такого рода отношений, приводящих к виктимизации, как ни странно, обоих участников буллинга. Дело в том, что активно взаимодействуя с жертвой, агрессивно настроенный подросток невольно ориентируется на непривлекательные качества партнера, перенимает и бессознательно копирует их. В истории подобного рода «победы» жертвы над своим покорителем известны. Так, император Нерон настолько усердно боролся с христианами, что сам не заметил, как предоставил римлянам возможность детально познакомиться с новой религиозной доктриной. В результате Римская империя приняла христианскую религию как основную. Победенные физически христиане одержали над своими угнетателями победу духовную.

В других ситуациях контакты, подобные буллингу, вполне легальны и способствуют становлению эго-идентичности учащегося, познающего себя и в таких социальных взаимодействиях. Действительно, большинство инициаторов буллинга – активные, популярные среди девочек мальчики, чаще спортивного телосложения. Их коммуникативная партитура разнообразна и невольно при-

влекает внимание сверстников обоего пола. Тем самым создается благоприятная почва для манипулирования другими, иногда приводящая к злоупотреблениям. Следуя идеям психоанализа, можно было бы заключить, что вымещение агрессии – это компенсация каких-то подростковых невротозов. Но тогда практически все российские подростки автоматически попадут в категорию невротиков и «станут больными», по крайней мере, в контексте данной темы. Все же эмоции, даже агрессивные, лучше проработать, а не держать в себе. Но для этого необходима легальная, педагогически приемлемая основа. Лучше, если учителя создадут ее сами, таким образом идентификация подростка будет происходить при относительном контроле со стороны взрослых.

Многие преподаватели знают, что в учебной аудитории уже определены социальные привилегии, по которым старшие могут командовать младшими. Такие псевдозаконные права ассоциируются с повышенной маскулинностью «настоящих пацанов», готовых подчинять себе недостаточно зрелых и слабых мальчиков. Более того, распространены ритуалы, имеющие давнюю историческую традицию, например, переход мальчика из младшей в старшую социальную группу. В неформальных ассоциациях такие «повышения» оформляются специальными обрядами, сопровождающимися тяжелыми испытаниями для соискателей титула «свой парень». Хотя это явление тоже имеет историю, однако современный буллинг имеет узконаправленные – профессиональные черты узаконенного группового насилия и способа установления внутригрупповой иерархии, в частности, в воинских подразделениях. Любопытно, что кадеты военной академии США, с которыми мне приходилось общаться, считают буллинг безобидной игрой с условно-ритуальными действиями, которые лишь иногда превращаются в настоящее групповое насилие. По словам тех же кадетов, буллинг активно практиковали военно-боевые «братства» США. Однако по мере того как об этом социальном опыте становилось известно общественности, с ним (опытом), как и с самим братством, стала вестись война, административная, конечно, потому что в своих крайних формах буллинг приводил к несчастным случаям и даже гибели военнослужащих. Заметим, что в на-

шей стране такая статистика практически закрыта, а российские курсанты военную тайну не выдают. Из беседы с американскими студентами Калифорнийского университета города Чико мы узнали, что в некоторых колледжах США студенческие братства сохранены, но все ритуалы молодежной инициации поставлены под жесткий контроль деканата. (Опрос проводился в рамках проекта «Калифорния и Сибирь: встреча педагогических культур» (California & Siberia: The Meeting of Educational Cultures), грант 2501SPI American Councils, 2005.) Относительно направляемым является, пожалуй, только досуг членов братства. Как видим, буллинг – явление интернациональное.

Буллинг и школьный конфликт. Есть ли взаимосвязь между буллингом и собственно академической деятельностью школьников? Для ответа на этот вопрос проведем сначала сопоставление успешности школьников с частотой конфликтных ситуаций, в которые они попадают. Хотя связь между успеваемостью и конфликтностью, казалось бы, находится «на поверхности», но для объективного вывода все же необходимы фактические результаты.

Итак, каковы причины конфликтов в школе? С этим вопросом мы обратились к учащимся ряда новосибирских школ [1]. Данные приведены в таблице 1.

Сначала представим распределение ответов среди респондентов юношей и девушек. Гендерный аспект дает важную информа-

цию. Социальный пол (или гендер) часто используется педагогами в качестве основного дифференцирующего фактора поведения подопечных.

Анализируя данные, представленные в таблице 1, сразу сделаем небольшое эмпирическое обобщение и дадим оценку двум тенденциям.

1. Практически по всем причинам и поводам конфликтов мальчики лидируют. Они, может быть этого и следовало ожидать, доставляют учителям больше беспокойства, чем девочки. О том, что конфликтов практически не бывает, сообщили всего 37,5 % мальчиков, среди девочек неконфликтующих оказалось больше (50,3 %). Мальчики-старшеклассники гораздо активнее «воюют» с учителями, но им чаще «достается» от педагогов.

2. Больших количественных различий между мальчиками и девочками в представленном наборе конфликтов не наблюдается. Основные различия касаются первой группы причин: у мальчиков чаще возникают конфликты из-за поведения в школе (18,9 % – мальчики, 11,3 % – девочки), пропусков занятий и опозданий (соответственно, 19,8 % и 15,7 %), а также из-за курения (соответственно, 9,5 % и 2,5 %). Девочки опередили своих коллег только в одном случае – «Мой внешний вид: прическа, одежда» (5,2 % – мальчики, 6,5 % – девочки). Не исключено, что это более «женский», чем «мужской» повод для разногласий, хотя внешний вид многих современных мальчи-

Таблица 1

Распределение ответов учащихся 11-х классов на вопрос «Если у тебя бывают конфликты с учителями, то каковы их причины?», %

| Разновидность конфликта   | Обоснование                             |       |         |
|---|---|-------|---------|
|   | Причины конфликтов с учителями          | Юноши | Девушки |
| Выполнение (невыполнение) главной социальной функции (роли) учащегося                                     | Пропуски занятий, опоздания             | 19,8  | 15,7    |
|   | Мое поведение в школе                   | 18,9  | 11,3    |
|   | Моя успеваемость                        | 11,0  | 8,6     |
|   | Несправедливо ставят оценки             | 31,8  | 29,9    |
| Отношение к учителям, их профессиональным действиям и свойствам личности                                  | Скучные уроки                           | 22,6  | 13,4    |
|   | Мне не нравятся некоторые предметы      | 15,1  | 13,4    |
|   | Непонятно объясняют материал            | 13,0  | 13,0    |
|   | Несовременные взгляды учителей          | 12,6  | 7,0     |
| Поведение учащихся, обусловленное особенностями их личности (наличием «Я-концепции»), защита круга друзей | Мой характер                            | 13,6  | 10,1    |
|   | Курение и тому подобное                 | 9,5   | 2,5     |
|   | Мой внешний вид: прическа, одежда и др. | 5,2   | 6,5     |
|   | Несправедливость к моим друзьям         | 12,8  | 10,6    |
| Конфликтов практически не бывает  |   | 37,5  | 50,3    |

ков также вызывает вполне обоснованный протест со стороны людей старшего возраста. Возможно, дело в распространяющейся тенденции применения мужчинами традиционно женских техник для собственной презентации. Хотя, как мы видим, влияние модного тренда современных метросексуалов на школьную аудиторию еще запаздывает. Общего взгляда на столь серьезную проблему явно недостаточно. Гендерных проблем здесь немного, границы между ними стираются, поэтому необходим другой аспект рассмотрения, другой дифференцирующий фактор поведения, иная, более развернутая гипотеза.

Чтобы выяснить, является успеваемость причиной или следствием конфликтных отношений, мы оформили другое распределение эмпирического материала. Для этого понадобится такая таблица, которая позволила бы исследовать дифференцирующую силу фактора «успеваемость учащихся». Тем более что предмет рассмотрения – буллинг в школе – все равно привел бы нас к необходимости разделить учащихся на группы: с высоким, средним и низким уровнем академической успешности. В этом подходе должны проявиться конкретные закономерности ролевых и межличностных отноше-

ний конфликтующих сторон – учащихся и учителей. Рассмотрим все это с помощью таблицы 2 на новой презентации опытно-экспериментального материала – успеваемости учащихся.

Сопоставим представленные в таблице 2 числовые данные по каждой строке. Видно, что успеваемость заметно влияет на характер конфликтов в школе.

Выполнение или невыполнение главной функции учащегося влияет на его положение в школьном коллективе. Вокруг успеваемости разворачивается наибольшее количество всевозможных нравственных коллизий. По уровню успеваемости оценивается успешность выполнения юношами и девушками их социальной роли. Анализ типичных конфликтных ситуаций, проведенный Т. Н. Мальковской, показал, что в их основе, как правило, лежит неудовлетворительное выполнение подростками их главной социальной функции, то есть несоответствие уровня успеваемости ролевым ожиданиям окружающих (учителей, родителей, социальных партнеров, наконец, одноклассников) и нарушение правил поведения, предъявляемых к ним как к обучающимся [4].

В этом «содержательном» комплексе конфликтов трудно понять, что с чем связано;

Таблица 2

**Ответы выпускников о конфликтах с учителями в зависимости от успеваемости, %**

| Разновидность конфликта  | Обоснование                        |                      |                     |                    |
|--|------------------------------------|----------------------|---------------------|--------------------|
|  | Причины конфликтов с учителями     | Успеваемость         |                     |                    |
|  |                                    | «Хорошо» и «отлично» | «Хорошо» и «удовл.» | «Удовл.» и «плохо» |
| Выполнение-невыполнение главной социальной функции (роли) учащегося                    | Пропуски занятий, опоздания        | 10,0                 | 18,8                | 35,1               |
|  | Мое поведение в школе              | 9,7                  | 16,2                | 19,5               |
|  | Моя успеваемость                   | 2,5                  | 10,3                | 29,3               |
| Отношение к учителям, их профессиональным действиям и свойствам личности               | Несправедливо ставят оценки        | 27,8                 | 34,4                | 22,4               |
|  | Скучные уроки                      | 12,2                 | 19,3                | 23,0               |
|  | Мне не нравятся некоторые предметы | 9,3                  | 16,2                | 20,1               |
|  | Непонятно объясняют материал       | 10,7                 | 15,4                | 13,2               |
|  | Несовременные взгляды учителей     | 8,3                  | 10,2                | 8,0                |
| Поведение, обусловленное особенностями личности (собственным «Я»), защита круга друзей | Мой характер                       | 10,2                 | 10,8                | 19,5               |
|  | Курение и тому подобное            | 2,2                  | 5,5                 | 14,4               |
|  | Мой внешний вид (прическа, одежда) | 4,7                  | 6,2                 | 8,0                |
|  | Несправедливость к моим друзьям    | 10,3                 | 11,0                | 16,7               |
| Конфликтов практически не бывает   |                                    | 58,0                 | 40,2                | 25,3               |

что – причина, а что – следствие. «Плохое поведение – пропуски занятий – низкая успеваемость» – это звенья одной цепи. Здесь надо искать социально-педагогические и психологические факторы. В данном проекте мы выясняли, являются ли эти события причиной конфликтов между субъектами образовательного процесса. Чем хуже учатся подростки, тем больше конфликтов. Как поступать в этой ситуации педагогам? Для учителей существуют простые рекомендации, связанные со снижением требовательности, можно не замечать вызывающего поведения или действовать с «позиции силы». Менять содержание образования – сложный и длительный процесс, не всегда входящий в компетентность преподавателя (в юридическом смысле). Один из вариантов выхода – применение педагогической технологии, «снимающей» часть проблем почти автоматически благодаря присутствию глобальных коллективных целей образования и иным – партнерским отношениям. Но для этого потребуются адресные социально-педагогические воздействия на буллинг, имеющий в своем составе разнообразные варианты, представленные ниже.

*Разновидности школьного буллинга.* Проведем классификацию встречающихся видов буллинга по нескольким основаниям.

1. По степени активности: агрессивный и пассивный буллинг.

2. По возможным последствиям: компенсаторный и виктимный.

3. По временным рамкам: ситуативный и постоянный.

4. По сфере распространения: аудиторный, информационно-коммуникативный (или кибербуллинг), досуговый.

5. По адресной направленности: буллинг, направленный на детей из малообеспеченных семей, на детей с ограниченными возможностями и способностями, на одаренных детей и на приезжих (новеньких).

Активные участники буллинга травят практически всех. Эти мальчики грубы, даже жестоки, не обременены навыками самоконтроля, и, как правило, с завышенной самооценкой (да простит нас Зигмунд Фрейд!). Таких мальчиков, к сожалению, много. Чуть ниже по степени активности идут так называемые тревожные активисты буллинга. Их поведение основано на желании компенсировать неуспех в чем-то или где-то. Они чаще уподо-

бляются своим жертвам, копируя и перенимая у них сначала в игровой форме критикуемые качества. Вот здесь, следуя психоанализу, можно найти неуверенность в себе, низкую самооценку, одиночество, эмоциональную лабильность и противоречивость. Случается, что мальчики мстят буллингом за буллинг. В армейских коллективах такое явление носило название «дедовщина».

Иногда «задираание» происходит в порядке самозащиты, т. е. это превентивная мера, иногда называемая пассивным буллингом. Сценарии здесь могут быть самые разнообразные, в зависимости от виктимогенной ситуации. Между «партнерами» по буллингу могут складываться и доверительные отношения – они уже знают и понимают друг друга, а это основание для сотрудничества, в дальнейшем – для дружбы.

Связь буллинга и виктимизации И. С. Кон объяснил так: «Социально изолированные, выключенные из коллективных связей дети становятся жертвами, потому что не могут адекватно ответить на провокации, без которых не обходится никакое детское, особенно мальчишеское, сообщество» [3, с. 500].

Буллинг одаренных детей – это новый и несколько неожиданный профессиональный сюжет для российских педагогов. Некоторые школьники отмечали, что подвергались травле не из-за одаренности, а по причине своей непохожести, выделяющей их личные качества из почти однородной группы сверстников. Таким образом, вторая сторона одаренности – это социальная депривация ребенка, подстерегающая его в школьном коллективе. По-видимому, одаренность коррелирует с повышенной чувствительностью ребенка к «травле». Кроме того, одаренные дети считают, что «травля» вызывается внешними причинами, но принимают ответственность за разрешение таких ситуаций на себя. Особенностью является и то, что талантливые дети тяжело переживают нефизические формы «травли», понимая и воспринимая психологические. Конечно, в результате взросления их стратегии преодоления постбуллинговой фрустрации улучшаются и совершенствуются, что позволяет им вырабатывать собственные механизмы психологической защиты [3].

По ходу взросления у человека приходит понимание того, что «задираание» не есть единственный способ разрешения противо-

речей. Лучше, если этот вывод обойдется без череды «проб и ошибок», а придет в некоторой педагогической трактовке.

Ниже приведем список возможных усилий, снижающих «градус» конфликтности без присутствия буллинга, выработанный участниками нашего проекта. Сделаем пояснение, что в экспериментальной группе (70 школьников) всевозможные межличностные коллизии моделировались самими преподавателями даже на уроках. Но собственно конфликт и механизмы его разрешения находились под относительным контролем учителей в течение полугодия. Затем школьникам была предложена анкета, по которой они сами оценили некоторые свои умения. Казалось бы, тренинг по профилактике буллинга должен с неизбежностью привести к социальному развитию участников общего образования. Однако это утверждение становится научным фактом, когда явления, принятые к рассмотрению, измерены, проанализированы, взаимосвязь между ними установлена и проверена на убедительном статистическом материале. Тогда педагогический факт становится явлением научным, он эксплицируется как закономерность, демонстрируя существенную и весьма устойчивую связь между исходными, принятыми к рассмотрению гипотезами.

Сделаем некоторые обобщения смоделированных нами способов устранения конфликта (или хотя бы снижения его активности).

1. Почему важно оценивать перспективы конфликта? С партнером по образованию еще

предстоит сотрудничать, допустим, защищая тему в той или иной проектной деятельности. Итоговая оценка распространена на всех участников исследования. И оппонент – качество не пожизненное, а временное.

2. Вспоминая Сократа, можно согласиться, что трудно ждать конструктивной инициативы от не очень умного, да к тому же упрямого партнера. Не лучше ли проявить инициативу самому?

3. Негативные эмоции неприятны обеим сторонам конфликта. Не проще ли обойтись без них?

4. Защита интересов оппонента также естественна, как и собственная защита. Так стоит ли на него обижаться и за что?

5. Метод двойников позволяет выйти из конфликта. На место оппонентов ставятся подставные лица, а участники конфликта смотрят и беспристрастно анализируют их поступки. Частичная правота так проще «высвечивается» и позволяет находить другие, менее эмоционально затратные механизмы разрешения противоречий.

6. Важно увидеть за поводом и внешним фасадом конфликта его истинную сущность. Как учил шотландский философ Дэйвид Юм, надо уметь отделять должное от сущего. Метод настолько эффективный, что получил красноречивое название «Гильотина Юма», беспристрастно отделяющая названные выше качества.

7. Знать опасения оппонента, значит предотвратить столкновения с ним. Возможно, что и он поймет ваши беспокойства. Для это-

Таблица 3

**Количество учащихся, эффективно использующих рекомендации по преодолению буллинга (в % от числа опрошенных)**

| Механизм выхода из конфликтной ситуации, приводящей к буллингу  | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
|---|--------------------|--------------------------|
| Оценка перспективы развития конфликта   | 17,3               | 35,1                     |
| Инициатива по преодолению конфликта   | 19,1               | 27,0                     |
| Готовность не проявлять негативные эмоции   | 11,9               | 18,5                     |
| Умение находить естественные причины защиты оппонентом своих интересов                                  | 21,7               | 39,9                     |
| Способность находить менее затратные механизмы разрешения противоречий через метод двойников            | 12,8               | 29,1                     |
| Умение отделять сущность конфликта от его «фасада»  | 13,6               | 34,1                     |
| Знание опасений оппонента и причин, их порождающих  | 29,3               | 48,4                     |
| Определение критериев, по которым можно заключить, что сценарии конфликта становятся более «мягкими»    | 15,8               | 19,0                     |
| Умение признавать собственные ошибки, но не в ущерб своим интересам, а для большей открытости отношений | 10,7               | 16,8                     |

го необходимо подобрать «язык», приемлемый для обсуждения интересов обеих сторон.

8. Уметь отделить существо конфликта от особенностей его участников. Личностные качества участника конфликта иногда выходят на передний план. Порой нам не нравится внешность, жестикуляция, артикуляция, принадлежность к субкультуре и т. п. Это причина или повод для конфликта?

9. Чтобы подготовить варианты разрешения конфликта, учитывающие интересы всех сторон и приводящие хотя бы к смягчению обстановки, необходимы критерии, по которым это смягчение будет прослеживаться.

10. Открытость позиции всегда импонирует собеседнику. Для этого не надо стесняться признания собственных ошибок – оппоненту это понравится.

Понятно, что любые варианты буллинга травмируют ребенка и могут иметь драматичные последствия для него. Нам приходилось видеть, как при активном буллинге возникает представление о хороших и плохих, своих и чужих, о побежденных и победителях, о врагах и друзьях. Случается, что после завершения конфликта уменьшается степень сотрудничества, сложно восстанавливаются доверительные отношения, взаимное уважение. Однако педагогу и ребенку все эти тонкие, почти интимные отношения просто необходимы, как говорится, здесь и теперь, на этом уроке, а «шлейф» конфликта тянется довольно долго или не исчезает вовсе.

Наш взгляд на профессиональную и нравственную неприемлемость буллинга между педагогом и школьником обусловлен тем, что субъекты конфликта – учитель и ученик – заведомо не равны ни по своему ролевому и должностному положению, ни по уровню личностного развития. Подросток не обладает достаточным жизненным опытом и способностью к деловому осмыслению

ситуации. Он переживает столкновение эмоционально обостренно, а то и болезненно саморазрушительно. Учитель также нередко подвергает себя опасности так называемого «эмоционального сгорания» из-за большого количества конфликтных ситуаций.

В заключение заметим, что в статье затронута сложная проблема, которая еще ждет своего более содержательного освещения. Понятно, что полное преодоление буллинга невозможно, т. к. это неотъемлемая часть жизни нашего общества, если хотите, один из аспектов социализации субъекта. Мы говорим только о профилактике наиболее опасных последствий этого социального феномена. Снижая активность подросткового «задиранья», мы уменьшаем показатель асоциального поведения школьников. При этом улучшение социального климата школьного коллектива возможно благодаря партнерским взаимодействиям, направленным на «креативное напряжение» по преодолению буллинга. Получается, что если бы буллинга не было, его следовало бы выдумать в педагогически приемлемом варианте.

#### Библиографический список

1. Борисова Л. Г. Мониторинг школьных конфликтов: причины, выводы, рекомендации // Педагогические технологии. – 2005. – № 1. – С. 57–71.
2. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих. – Новосибирск: СибАГС, 2003. – 256 с.
3. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. – М.: Время, 2010. – 704 с.
4. Мальковская Т. Н. Социальная активность старшекласников. – М.: Педагогика, 1988. – 273 с.
5. Sar U. A synthesis of research on psychological typs of gifted adolescents // Journal of Secondary Gifted Education. – 2004. – Vol. 15. – P. 75–79.
6. Piper H. Parents, professionals and paranoia: The touching of children of fear // Journal of Social Work. – 2006. – Vol. 6. – P. 151–167.

*Dakhin Alexander Nikolaevich*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, dakhin@mail.ru, Novosibirsk*

### BULLYING IN SCHOOLS AND MORE...

*Abstract.* The author addresses the issue of socialization of schoolboys-teenagers, which leads on the one hand, to the hidden weakness of the stronger sex, the other – to the excessive emancipation of girls. Both of these trends have been reflected through such phenomenon as bullying. Is the cost of socialization and its mechanism. The author analyzes both social and educational aspects.

*Keywords:* Bulling, reasons of the conflicts, progress, kinds of a bulling, bulling prophylaxis.

*Поступила в редакцию 05.05.2015*

**Медведева Виолетта Вениаминовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, Институт развития образования Ивановской области, vvt133@yandex.ru, Иваново*

## ДИАЛОГ АВТОРА И ЧИТАТЕЛЯ КАК СОТВОРЧЕСТВО В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* В статье рассмотрены процессы организации диалога субъектов культуры при изучении текста культуры, обозначены отдельные аспекты реализации культурологического подхода в филологическом образовании. Автор акцентирует внимание на характеристике текста культуры как семиотической системы, являющейся носителем социально значимой и ценностной информации. Особое внимание уделено кодам текста, осуществляющим в процессе трансляции культуры кумулятивную функцию. Отталкиваясь от определения понятий «диалог» и «сотворчество», автор обращается к изучению механизмов организации диалога различных субъектов с отдельными видами искусств. На конкретных примерах показаны способы осуществления сотворчества субъектов образовательного процесса, способствующего диалогу эпох и культур. Диалог в культуре рассматривается как коммуникативное событие во взаимодействии восприятия, логики постижения ценностных смыслов, эмоционального воздействия и обогащения субъектов общения. Сделан вывод, что следствием диалога автора и читателя в процессе сотворчества становится развитие учащихся.

*Ключевые слова:* культурологический подход, диалог культур, сотворчество, пространство культуры, текст культуры, культурная эпоха.

В современных условиях внедрения в школе новых стандартов приоритетом в развитии общества декларируется образование в течение всей жизни. Ключевой задачей становится личностная ориентация образования, в том числе и на постижение культуры, при котором личность является и субъектом, и объектом культуры, вступая в своеобразный диалог с автором текста культуры.

В социально-гуманитарных науках понятие «культура» отличается множеством смыслов. Это «возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание» [3], а также «совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни» [2], исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [6].

Философской научной школой под влиянием трудов В. И. Вернадского, Н. А. Бердяева, П. А. Флоренского, А. Ф. Лосева, П. А. Сорокина, И. А. Ильина, А. Л. Чижевского культура рассматривается как механизм воздействия на поведение и деятельность человека (В. Момов, А. В. Ядов и др.); как совокупность материальных и духовных

ценностей (В. П. Тугаринов, И. А. Громов, А. И. Арнольдов и др.); как метод самореализации личности в различных сферах жизни общества (Н. С. Злобин, А. Н. Леонтьев и др.), как степень возвышения человека над своей естественной биологической природой, развития в нем духовного начала (В. М. Розов, Д. С. Лихачев и др.).

Под влиянием исторической (В. И. Ключевский, С. М. Соловьев) и культурно-исторической школы в психологии (Л. С. Выготский) анализ исторических типов культуры был проделан в трудах М. М. Бахтина, А. Я. Гуревича и др. Вопросы культуры нашли свое отражение в исследованиях С. С. Аверинцева, Г. В. Драча, Т. П. Когана и др.

В рамках нашего исследования особый интерес представляет изучение связи культуры и образования (Э. В. Ильенков, Ю. А. Лукин, П. Щедровицкий и др.). В работах В. С. Библера, М. М. Бахтина, С. С. Шевелёва и других ученых представлена концепция открытости и диалога культур в образовании.

В современном образовательном процессе особую актуальность приобретает реализация культурологического подхода, при котором культура как накопленный опыт материальной и духовной деятельности человека влияет на развитие личности школь-

ника. Культурологический подход, на наш взгляд, должен стать приоритетным в филологическом образовании, способствуя повышению интереса учащихся к постижению культуры. Не случайно в концепции Школы диалога культур В. С. Библера особая роль отведена словесности.

Диалог – определенное информационное взаимодействие людей как субъектов, разделение информации, знаний между участниками общения независимо от речевых или иных семиотических средств, целью которого является повышение степени духовной общности людей или достижение этой общности [5].

В понимании М. М. Бахтина, культура живет диалогом культур, в диалоге – ее смысл, ее уникальность. Учитель, обращаясь к тексту культуры (художественному произведению, музыкальному отрывку, полотну художника, архитектурному или скульптурному памятнику) вовлекает ученика в диалог с автором, являясь посредником, проводником культуры в движении от одного ценностного пласта к другому. «Поэтому бытие ценности в культуре – это приглашение к сотворчеству, соавторству, оно несет в себе стремление личности к самореализации для другого, к продлению, воплощению себя в другом» [8, с. 114].

Сотворчество (со-творчество, со-творение) В. Б. Блок определяет как творчески-созидательную психическую деятельность, протекающую в области воображения, восстанавливающую связи между художественным образом и ассоциативно возникающими образами самой жизни в тех ее явлениях, которые входят в опыт, эмоциональную память и внутренний мир (интеллектуальный и чувственный, сознательный и неосознаваемый) зрителя [1].

Погружаясь в атмосферу эпохи изучаемого произведения, исследуем приметы времени, находим очарование в языке и стиле; постигая иную культуру, пытаемся осознать свое время, собственные проблемы, конструируя в собственном сознании единство и преемственность культуры.

«Образование человека есть путешествие. Это есть путешествие в стране духа, в мире человеческой культуры... Цель образования – приобщение к мировой общечеловеческой культуре» [4, с. 16]. Изучение

художественного произведения, как правило, начинается со знакомства с биографией автора, чья жизнь неразрывно связана с определенной культурной эпохой.

Задания, предлагаемые учителем школьникам, способствуют диалогу эпох и культур:

- подготовить небольшой видеофильм (прогулка ученика по городу сопровождается видеорядом архитектурных сооружений изучаемой эпохи, чтением отрывков изучаемого произведения на фоне исторических зданий – культура настоящего, соединяясь с культурой прошлого, помогает учащимся погрузиться в иное душевное состояние);

- сделать фотографический портрет в стиле эпохи изучаемого произведения (учащиеся обращаются к портретам прошлого, исследуя не только детали одежды, прически и аксессуары, но и фон живописных полотен, позы, выражения лиц людей);

- подготовить мини-композицию по изучаемым лирическим произведениям или проинсценировать отрывок из изучаемого произведения (школьникам предлагается не только осуществить выбор произведений (или отрывков), которые прозвучат в классе, но и подобрать к ним музыку, продумать режиссуру).

В ходе индивидуальной или групповой подготовки к выполнению этих или подобных заданий школьники вступают в диалог с различными видами искусств, культура настоящего вступает во взаимодействие с культурой прошлого. Проводником в этом путешествии в мир иной культуры становится учитель, побуждающий ученика к размышлениям о том, что дает современному человеку знакомство с культурой ушедших эпох, какие чувства, мысли появляются при погружении в иные пласты культуры. В диалоге культур, ценностных смыслов формируются умения школьников слушать и слышать, ставить вопросы, сомневаться, спорить.

Диалог внутри конкретной культуры В. С. Библер рассматривает как ее способность «смотреть на себя со стороны», быть «амбивалентной» (М. М. Бахтин), т. е. характеризующейся множеством антиномий, отталкиваясь от которых происходит смена художественных парадигм, ценностных смыслов, изобразительных стилей. Исследование отдельных «фаз культуры», «культурных гнезд» позволяет изучать культуру



в динамике, развитии.

Текст культуры, будучи семиотической (знаковой) системой, является носителем социально-значимой информации. Знакомство с любым текстом культуры, будь то художественное произведение или произведение архитектуры, живописи, музыки и т. д., становится для школьника коммуникативным событием во взаимодействии восприятия, логики постижения ценностных смыслов, эмоционального воздействия, обогащающим всех субъектов диалога (учащихся, автора, учителя).

По словам Ю. М. Лотмана, «культура всегда, с одной стороны, – определенное количество унаследованных текстов, а с другой – унаследованных символов»; «культура есть память, поэтому она всегда связана с историей, всегда подразумевает неразрывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека, общества и человечества» [7, с. 8]. Постигание этих культурно-семантических пластов начинается с «точки удивления» (В. С. Библер), проблемного вопроса, парадоксальной ситуации, которую требуется разрешить в ходе диалогического общения. Точкой отсчета, побуждающей учащегося к работе мысли, воображения, может стать необычная художественная деталь, топонимическая загадка, полемический отклик современника на изучаемое явление культуры.

Любой текст культуры обладает определенным кодом – знаковой системой, которая хранит заложенную информацию, осуществляя в процессе трансляции культуры кумулятивную функцию. В тексте художественного произведения кодом культуры является язык, отдельные единицы которого обладают способностью отражать, фиксировать и сохранять определенную культурную и историческую информацию. В живописи кодом культуры являются детали художественного полотна, фон, краски, линии (вспомним «Черный квадрат» Малевича). В музыке своеобразными кодами культуры могут быть не только звуки, но и мелодия, оркестровка, тональность.

Неким кодом, опознавательным знаком, смысловой точкой, несущей основную (порой скрытую) информацию, множество смыслов, является символ: Прекрасная Дама А. Блока как символ вечной женственно-

сти, Медный всадник Пушкина как воплощение власти и государства в их противопоставлении обыкновенному, заурядному человеку, белый парус М. Лермонтова как символ одиночества. В музыкальном языке И. С. Баха критики различали короткие, быстрые, обрывающиеся фигуры, изображающие ликование; пунктирный ритм – спокойствие; септимы и ноны – старческую немощь, а октавы – спокойствие и благополучие. Примером символа в живописи может служить, например, знакомая всем с детства береза – символ России, родного дома, среднерусской глубинки. Интересный разговор о духовных и нравственных ценностях может сложиться на уроке при обсуждении со школьниками одноименных полотен А. Куинджи и И. Левитана «Березовая роща», картины И. Шишкина «Ручей в березовом лесу».

Читатель (зритель, слушатель), знакомясь с текстом культуры, старается раскодировать образ, созданный автором, привнося в этот процесс современное восприятие, свой имеющийся читательский (зрительский, музыкальный, житейский и др.) опыт. Текст культуры становится неким «сообщением», которое наш современник получает от адресанта прошедшей эпохи. При этом автор текста в запечатленный образ вносит собственное субъективное восприятие, определенное особенностями характера, воспитания, сферой общения и интересами, уровнем культуры, мотивами, которые побудили его к творчеству. «Раскодирование» этого послания, интерпретация текста культуры также субъективны, несут печать исторического, социального и культурного пространства.

Вспомним классический пример: Л. Н. Толстой в романе «Война и мир» создал образ Наполеона – мрачного мизантропа, в то время как в многочисленных мемуарах современников, лично знавших французского императора, Бонапарт предстает харизматичным, обаятельным, энергичным, весьма общительным человеком. Безусловно, на восприятие автором Наполеона наложила отпечаток историческая эпоха, во время создания романа-эпопеи еще были живы свидетели Отечественной войны 1812 года, однако сейчас, по справедливому замечанию А. Я. Флиера, с «подачи» Толстого у нас сложился определенный образ-стереотип,

и массовому сознанию теперь уже ничего не докажешь. При этом образ и деятельность Наполеона имеет разный культурный смысл и ценность для русских и французов, что доказывает субъективность не только изображения, но и восприятия его читателями [9].

Диалог субъектов культуры начинается с той детали (точки отсчета, удивления), к которой автор привлекает внимание, с которой начинается «раскодирование» текста. Это может быть эпитафия к произведению (пословица «Береги честь смолоду», являющаяся эпитафией к повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка»); первая фраза произведения, казалось бы, оторванная от канвы повествования (фраза «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему», с которой начинается роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина»); непосредственный диалог с читателем («Онегин, добрый мой приятель, / Родился на берегах Невы, / Где, может быть, родились вы, / Или блистали, мой читатель»).

Такое же удивление, перерастающее в диалог с автором и учителем, возможно и при прослушивании классической музыки: можем ли мы почувствовать и передать словами атмосферу теплой лунной ночи у воды, слушая «Лунный свет» Клода Дебюсси; что хотел донести до слушателя автор (Равель) цикличностью, повторами, непрестанно нарастающей громкостью своего «Болеро»; великолепные парки и величественные архитектурные сооружения бывшей Австро-Венгерской империи всплывают в памяти с первых нот исполнения одного из красивейших в мире вальсов «На прекрасном голубом Дунае» Йоганна Штрауса.

Не меньше загадок и открытий несут и шедевры русской (и мировой) живописи: можно ли предвидеть «красную» судьбу России XX в., изучая картину К. Петрова-Водкина «Купание красного коня»; что чувствуем мы, рассматривая картину И. Айвазовского «Девятый вал», которая не случайно входит в рейтинг «100 великих картин мира»; сколько противоречивых мыслей рождается в нашем сознании при пристальном рассмотрении знаменитого полотна М. Врубеля «Демон сидящий», навеянного поэмой М. Ю. Лермонтова «Демон»: «печальный» Демон – образ силы духа, раздираемый внутренней борьбой.

От первого уровня сотворчества автора и читателя (зрителя, слушателя) – привлечения внимания – движемся к постижению смысла, соучастию, открытию, становимся «активными интерпретаторами» (А. Флиер). Именно возможностью неоднозначной интерпретации высокохудожественные тексты культуры сохраняют свою актуальность в течение длительного времени. Проникнуть в скрытые от внешнего восприятия внутренние слои произведения помогает изучение «подтекста» и множества контекстов текста культуры. Внешний, «знанийный» уровень знакомства с текстом (фактологические сведения об истории создания произведения, биографии автора, связи ее с культурной и идеологической эпохой) дополняется уровнем восприятия и осмысления текста (анализ смысловых и ценностных пластов произведения; проведение аналогий между различными произведениями этого автора, произведениями разных авторов одного стиля, одной культурной эпохи, произведениями различных стилей и эпох), собственной оценки произведения, опирающейся на духовный и житейский опыт ученика.

Таким образом, следствием диалога автора и читателя в процессе сотворчества становится развитие способностей школьника, его художественных предпочтений, а в конечном итоге ценностного мироопределения.

#### Библиографический список

1. Блок В. Б. Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) // Художественное творчество и психология. Сборник. – М.: Наука, 1991. – С. 31–55.
2. Большой академический словарь русского языка. – М.; СПб.: Наука, 2004. – 662 с.
3. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1997. – 1456 с.
4. Гессен С. И. Мировоззрение и образование // Образование и педагогика Российского Зарубежья: сб. статей и материалов. – М.: ИНПО, 1995. – 160 с.
5. Каган М. С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 150–152.
6. Коджастирова Г. М., Коджастиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «Март»; Ро-

- стов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
7. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII – нач. XIX в.). – СПб.: Искусство, 1996. – 399 с.
8. Проблемы философии культуры: Опыт историко-материалистического анализа. – М.: Мысль, 1984. – 325 с.
9. Флиер А. Я. Культура как смысл истории // Общественные науки и современность. – 1999. – № 6. – С. 150–159.
10. Hansen M., Zuber B. Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Materialienbuch für den Unterricht. – Berlin, München: Langenscheidt, 1996. – 96 p.
11. Vodička Felix V. Rezeptionsgeschichte literarischer Werke // Waning R. Rezeptionsästhetik. – München, 1993. – P. 9–42.

**Medvedeva Violetta Veniaminovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assis. Prof. of Department of General studies, Institute of Education Development of the Ivanovo Region, vvm133@yandex.ru, Ivanovo*

**THE DIALOGUE BETWEEN THE AUTHOR AND THE READER  
AS CO-CREATION IN THE CULTURAL SPACE**

*Abstract.* In the article the processes of the organization of the dialogue of cultural actors in the study of a cultural text identifies some of the specific aspects of implementation of cultural approach in philological education. The author focuses on the characteristics of the text of culture as a semiotic system, which is a carrier of socially important and valuable information. Special attention is given to the codes of the text, engaged in the process of translation of culture is a cumulative function. Starting from the definitions of “dialogue” and “co-creation”, the author refers to the study of mechanisms of dialogue different actors with individual arts. Specific examples of the methods of implementation of cooperation between subjects of the educational process, contributing to the dialogue of eras and cultures. The dialogue in the culture is seen as a communicative event in the interaction of perception, logic comprehension of the value meanings, emotional impact and enrichment subjects of communication. It is concluded that the result of a dialogue between the author and the reader in the process of co-creation is the development of students.

*Keywords:* culturological approach, dialogue of cultures, co-creation, the space of culture, the text of culture, cultural epoch.

*Поступила в редакцию 30.10.2015*

### ВНЕШКОЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Дейч, Б. А. Внешкольная работа с детьми в теории и практике социального воспитания: историко-педагогический анализ : монография / Б. А. Дейч, Т. А. Ромм, И. Ю. Юрочкина ; под науч. ред. Т. А. Ромм ; Министерство образования и науки РФ, Новосибирский гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. – 481 с. ISBN 978-5-903978-53-3

Среди тенденций, характерных для современной ситуации в отечественной педагогике, можно отметить усиление внимания к системе дополнительного образования детей, которое рассматривается как важное направление педагогической деятельности, способствующее общему развитию личности.

Важным фактором, оказывающим влияние на развитие теоретических основ современного дополнительного образования (внешкольной работы), является понимание того, что это развитие невозможно без глубокого и тщательного историко-педагогического анализа теоретических подходов и опыта подобной деятельности в прошлом. За последние десятилетия в российской печати появился ряд публикаций, отражающих историю внешкольной работы в России. Однако нельзя говорить о том, что процесс становления и развития дополнительного образования изучен полностью.

Существенное отличие монографии «Внешкольная работа с детьми в теории и практике социального воспитания: историко-педагогический анализ» от других исследований заключается в следующем:

– системность предлагаемого анализа: авторы выделяют четыре основных модели внешкольной работы (дополнительного образования) и осуществляют анализ не только в определенных хронологических рамках, но и подробно исследуя компоненты этих моделей, их содержание и динамику;

– изучение развития внешкольной работы с детьми осуществляется в контексте развития теории социального воспитания. Такой подход, безусловно, является новым, но в тоже время уместным и позволяющим перейти от хронологического перечисления фактов к системному анализу взаимодействия внутренней и внешней среды;

– в русло общего исследования истории дополнительного образования в России в целом логично вписан анализ развития содержания этого направления педагогической деятельности с учетом регионального аспекта (Западная Сибирь).

Необходимо отметить высокий научный уровень работы: монография стала результатом изучения большого количества разнообразных источников, включая архивные материалы. В то же время текст изложения, несмотря на его научность, достаточно доступен для понимания, приведенный фактический материал подтверждает позиции авторов.

Думаю, что монография может вызвать интерес не только у специалистов (ученых, практиков, преподавателей вузов), но и у людей, интересующихся историей нашего государства, историей развития образования в России.

**А. И. Тимонин**

*Доктор педагогических наук, профессор,  
ректор Института педагогики и психологии  
Костромского государственного университета  
им. Н. А. Некрасова, Кострома*

## КАЛЕНДАРЬ КОНФЕРЕНЦИЙ

---

**18–19 февраля 2016 года** на базе ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» будет проходить XII Международная научно-практическая конференция «Педагогический профессионализм в образовании».

Планируется издание сборника научных трудов, полученных оргкомитетом не позднее 1 января 2016 г., с размещением в системе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Справки по тел.:  
(383) 244-12-22; 8-913-475-93-59;  
e-mail: tashkina\_69@mail.ru

**15–16 апреля 2016 г.** на базе Института детства ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» будет проходить ежегодная Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция «Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства».

Справки по тел.:  
(383) 244-01-88  
e-mail: id.nspu@mail.ru

**18–20 мая 2016 года** в г. Оренбурге будет проходить международная научно-практическая конференция «Классный коллектив в современной науке и практике образо-

вания: методология исследования, реалии и перспективы развития».

По материалам конференции будет издан и разослан авторам печатный сборник статей. В электронном виде сборник распространяться не будет. Библиографическое описание и содержание (оглавление) сборника будут загружены в базу данных РИНЦ.

Статьи и заявки направлять по электронной почте (тема письма: «Педагогическая конференция 2016») одновременно в редакционно-издательский отдел ФГБОУ ВПО «ОГПУ» e-mail: rio\_ospu@mail.ru и оргкомитет конференции e-mail: ped@bk.ru.

**11–12 февраля 2016 г.** в г. Москве будут проходить I Всероссийские педагогические чтения «Гуманистическая концепция воспитания: наследие Владимира Абрамовича Караковского».

Организаторами педагогических чтений являются Департамент образования г. Москвы, Центр стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО, ГБОУ Школа № 825 г. Москвы.

Чтения пройдут на базе ГБОУ Школа № 825 по адресу: г. Москва, ул. Окская, д. 16, корп. 3 (метро «Кузьминки»).

Регистрация участников 11 февраля с 9:30.  
e-mail: vospitanie825@gmail.com;  
тел.: 8(499)173-01-25, 8(499)177-62-77.

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

*(Пример 1).*

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

*(Пример 2).*

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам (например, Harvard reference system, APA – American Psychological Association, Chicago author-date system и др.). Описания можно создавать автоматически по предлагаемым стандартам для разных видов публикаций (статья, книга и т. д.). Пример ссылок на такие сайты: <http://www.easybib.com/>; <http://www.bibme.org/>.

*(Пример 3).*

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Сут, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.3. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.4. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редактора журнала, членов редакционной коллегии и ответственного секретаря журнала.

3.5. Экспертиза носит закрытый характер, рецензия предоставляется автору статьи по его письменному запросу без подписи и указания фамилии, должности, места работы рецензента. Рецензии обсуждаются редколлекгией журнала и служат основанием для принятия или отклонения рукописей.

3.6. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекгий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.7. Рецензии на рукописи статей должны храниться в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.8. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.9 Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией

3.10. В рецензии особое внимание необходимо уделить освещению следующих вопросов:

- соответствие названия статьи её содержанию;
- соответствие аннотации содержанию статьи;
- актуальность данной темы;
- новизна данной темы (данного исследования);
- теоретическая/методическая направленность данной работы;
- теоретическая/практическая значимость данной работы;
- терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты;
- использование библиографических источников, опубликованных в течение последних пяти лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

3.11. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.12. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела



журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.13. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.14. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.15. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ. Статья передается на рецензирование без указания каких-либо сведений об авторах. Сведения о личности рецензента также являются конфиденциальной информацией. Нарушение конфиденциальности возможно только с согласия рецензента по запросу автора.

3.16. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.17. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,  
редакция «Сибирского педагогического журнала»  
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.  
Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>  
E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

**Морозова Ольга Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк*

**Абрамов Юрий Петрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк*

### **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

#### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**Morozova Olga Vasilievna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

**Abramov Yuriy Petrovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck*

### **INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

*Abstract.* The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

*Keywords:* integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

#### **References**

- 1.
- 2.
- 3.

## Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### *Ссылки на текстовые источники*

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

### *Ссылки на электронные ресурсы*

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.2013).
2. Борхес Х. Л. Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2014).
3. Орехов С. И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2014).
4. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.2014).
5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.2014).
6. Парпалк Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2014).
7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2014).

### Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Описание русскоязычной монографии: Ссылка на монографию: авторы, год издания (в круглых скобках), название (транслитерация – курсивом), перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka Publ., количество страниц в издании: 570 p.

*Пример:* Klarin M. V. (1989). *Pedagogicheskaja tekhnologija v uchebnom processe* [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znaniye Publ., 80 p.

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания (в круглых скобках), название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите курсивом, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, английское указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.)

*Пример:* Belyaev G. Yu. (2013). *Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoy mezhdunarodnoy praktike* [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. No 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh G. I. *Organizatsiya obrazovatel'nogo processa* [Organization of the educational process]. *Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija "Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti"* [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., 2012, pp. 4–7 (In Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Semenov V. I *Matematicheskoe modelirovanie plazmy v sisteme kompaktnyi tor*. Dokt. Diss. [Mathematical modeling of the plasma in the compact torus. Doct. Diss.]. Moscow, 2003. – 272 p.

3.3.3. Ссылка на переводную работу (указывать действительное написание фамилий авторов):

Altbach Philip G. Proshloe, nastojashhee i budushhee issledovatel'skih universitetov [The Past, Present, and Future of the Research University]. *Stanovlenie issledovatel'skih universitetov mirovogo klassa* [Formation of world-class research universities]. Moscow: Ves' Mir Publ., 2012, pp. 11–34.

3.3.4. Ссылка на закон:

RF Federal Law «On Education in Russian Federation» dated December 29 2012, No 273-FZ (In Russ.).

3.3.5. Ссылка на документ:

Current status of the Russian pharmaceutical industry and international experience. Materials for the working group of the Commission for Modernization and Technological Development of Russia's Economy. Available at: <http://www.strategy.ru> (In Russ.).

**При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].**

**Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале**

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_

Имя \_\_\_\_\_

Отчество \_\_\_\_\_

Город \_\_\_\_\_

Организация \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Ученая степень \_\_\_\_\_

Ученое звание \_\_\_\_\_

Тема статьи \_\_\_\_\_

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_

Телефон для связи \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

**Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).**

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**6/2015**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова  
**Редакторы:** О. А. Разумова, С. В. Палаткина  
**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 20,13. Уч.-изд. л. 20,4.

Подписан в печать: 27.11.2015 г. Тираж 600 экз. Заказ № 106.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28